

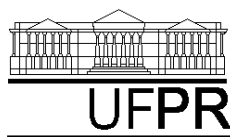
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR DE CIÊNCIAS DA TERRA
DEPARTAMENTO DE GEOGRAFIA
PROGRAMA MESTRADO/DOCTORADO



MARCOS ANTONIO CORREIA

**DOCTRINAÇÃO:
A INFLUÊNCIA DO PENSAMENTO GRAMSCIANO
NA GEOGRAFIA CRÍTICA ESCOLAR BRASILEIRA**

CURITIBA
ABRIL/2015



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR DE CIÊNCIAS DA TERRA
DEPARTAMENTO DE GEOGRAFIA
PROGRAMA MESTRADO/DOUTORADO



MARCOS ANTONIO CORREIA

**DOCTRINAÇÃO:
A INFLUÊNCIA DO PENSAMENTO GRAMSCIANO
NA GEOGRAFIA CRÍTICA ESCOLAR BRASILEIRA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Geografia, Curso de Doutorado — Setor de Ciências da Terra, Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Geografia.

Orientador: Prof. Dr. Luis Lopes Diniz Filho

CURITIBA
ABRIL/2015

C824d

Correia, Marcos Antonio

Doutrinação : a influência do pensamento gramsciano na geografia crítica escolar brasileira/ Marcos Antonio Correia. – Curitiba, 2015.

232 f. : il. color. ; 30 cm.

Tese - Universidade Federal do Paraná, Setor de Ciências da Terra, Programa de Pós-graduação em Geografia, 2015.

Orientador: Luis Lopes Diniz Filho .

Bibliografia: p. 199-205.

1. Gramsci, Antonio, 1891-1937. 2. Geografia - História e crítica. 3. Doutrinas políticas. 4. Política e educação. 5. Ciência e política. I. Universidade Federal do Paraná. II. Diniz Filho, Luis Lopes. III. Título.

CDD: 320.5315071



MINISTÉRIO DE EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR CIÊNCIAS DA TERRA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA



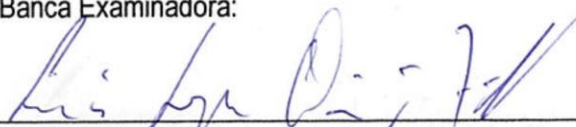
PARECER

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Curso de Pós-Graduação em Geografia reuniram-se para a arguição da Tese de Doutorado, apresentada pelo (a) candidato (a) **MARCOS ANTONIO CORREIA** intitulada **"DOCTRINAÇÃO: A INFLUÊNCIA DO PENSAMENTO GRAMSCIANO NA GEOGRAFIA CRÍTICA ESCOLAR BRASILEIRA"**, para obtenção do grau de Doutor em Geografia, do Setor de Ciências da Terra, da Universidade Federal do Paraná Área de Concentração **Espaço, Sociedade e Ambiente**, Linha de Pesquisa Produção e Transformação do Espaço Urbano e Regional.

Após haver analisado o referido trabalho e argüido o (a) candidato (a), são de parecer pela APROVAÇÃO da Tese.

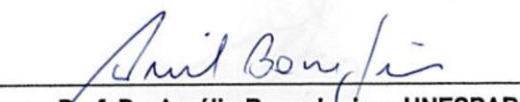
Curitiba, 13 de abril de 2015.


Nome e Assinatura da Banca Examinadora:


Prof. Dr. Luis Lopes Diniz Filho - orientador


Prof. Dr. Sylvio Fausto Gil Filho - PPGGEO/UFPR


Prof. Dr. Safete Kozel Teixeira - PPGGEO/UFPR


Prof. Dr. Aurélio Bona Junior - UNESPAR


Prof. Dr. Eloy Tonon - UTFPR

***Dedico esta tese aos meus pais, Ana e Rubens (In Memoriam),
à minha amada esposa, Karin, e
aos meus adorados filhos, Kelly e Marcos Jr.***

AGRADECIMENTOS

À Luz divina, que sempre ilumina a todos.

Aos meus pais, Ana e Rubens.

*À minha amada e companheira esposa, Karin,
presente em todos os momentos cruciais de minha caminhada.*

Aos meus filhos, Kelly e Marcos Jr., pela compreensão e apoio.

À Karin, Kelly, Marcos Jr., Marco, Regiane e Edimar pelo apoio técnico.

À professora Fahena pela leitura e revisão dos textos.

À professora Luci pela colaboração.

*A todos os professores presentes em minha vida acadêmica e profissional,
em especial aos professores Diniz Filho, Salete, Sylvio, Aurélio e Eloy.*

Aos meus alunos da graduação e pós-graduação.

Aos professores que participaram da pesquisa colocando suas impressões.

À UFPR pela acolhida. À UNESPAR-UVA pelo amparo.

*À SEED do Estado do Paraná, NRE de União da Vitória
e demais NREs, em especial aos técnico-pedagógicos de Geografia.*

Ao departamento e Programa de Mestrado/Doutorado em Geografia da UFPR,

Aos competentes e prestativos secretários Adriana e Zem,

À banca avaliadora,

Aos meus colegas de curso,

Às Instituições de ensino em que atuo,

*A toda a minha família e amigos, em especial, ao meu irmão Danilo
e sua esposa Rosângela, pelo acolhimento.*

A todos aqueles que, eventualmente, tenha esquecido.

Agradeço em especial

Ao Prof. Dr. Luis Lopes Diniz Filho,
pela prestimosa, pronta e valiosa orientação.

Vejo o que quero..., com os olhos do mundo.
O autor

RESUMO

A tese, “*Doutrinação: a Influência do Pensamento Gramsciano na Geografia Crítica Escolar Brasileira*”, em síntese, procura demonstrar que a Geografia radical ou crítica escolar de matiz marxista, apresenta-se comprometida com ideologias que manifestam, prioritariamente, mote político em detrimento do científico. Ela vem eivada de doutrinação ideológica que se antepõe e altera o processo de produção e disseminação do conhecimento geográfico. O que abre precedente ao contraponto weberiano que diz: a ciência e o ensino não devem misturar-se ao político. Exibe evolução do pensamento gramsciano, sua elaboração pedagógica, bem como algumas categorias e conceitos pertinentes à tese, destacando conceitos de hegemonia, escola única, intelectuais, estado ampliado e sociedade civil. Mostra a prevalência da Geografia Crítica na educação brasileira, assim como traça breve evolução paradigmática da Geografia Acadêmica, seus antecedentes, seu caráter educativo e sua institucionalização no Brasil. Constata a influência de Antonio Gramsci na Geografia Crítica escolar brasileira, por meio de Análise de Conteúdo e forma de comunicação discursiva. Sistematiza Análises de Conteúdo, Documentos (de Bardin) e Impressões Discursivas na disciplina de Geografia, mediante discursos restritos (monólogo, diálogos e grupos restritos) e discursos abrangentes (comunicação de massa) presentes nas DCEs de Geografia do Estado do Paraná e conteúdos expressos nos livros didáticos de Geografia, além de impressões discursivas de professores e coordenadores técnico-pedagógicos de geografia. Estas, mediante fragmentos de conteúdos discursivos (Leitura Flutuante), mostram que a influência gramsciana ocorre nas entrelinhas, por meio de vários autores que muitas vezes não citam, mas usam de seu pensamento, seus temas, seus conceitos e suas categorias.

PALAVRAS-CHAVE: Gramsci, Geografia Escolar Crítica, Ensino de Geografia, Doutrinação Ideológica, Ciência e Política na Educação.

ABSTRACT

The thesis, "Indoctrination: the influence of Gramscian thought in the Brazilian Geography Critical School", in short, seeks to show that the radical geography or school of Marxist criticism hue, presents committed to ideologies that manifest primarily political slogan at the expense of scientific. It is fraught with ideological indoctrination that prefixes and changes the process of production and dissemination of geographical knowledge, which opens a precedent to the weberian counterpoint that says: science and education should not mix to politics. It displays the evolution of Gramsci's thought, his pedagogical development and some categories and relevant concepts to the thesis, highlighting hegemony concepts, only school, intellectuals, expanded state and civil society. It shows the prevalence of the Critical Geography in the Brazilian education, as it traces a brief paradigmatic evolution of the Academic Geography, its history, its educational character and its institutionalization in Brazil.. It verifies the influence of Antonio Gramsci on the Brazilian school Critical Geography' through Content Analysis and discursive form of communication. It systematizes Content Analysis, Documents (Bardin) and Discursive Impressions in the discipline of Geography, before restricted discourse (monologue, dialogue, and restricted groups) and comprehensive discourses (mass communication) present in the Geography State of Paraná Policy (DCE) and content expressed in the Geography textbooks in addition to discourse impressions of teachers and Geography technical-pedagogical coordinators. These, by fragments of discursive content (Floating Reading) show that the Gramscian influence occurs between the lines by various authors who often do not cite this Sardinian Italian, but make use of his thought, his themes, concepts and categories.

KEYWORDS: Gramsci, School Critical Geography, Geography Teaching, Ideological indoctrination, Science and Politics in Education.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURA 1 -	SINOPSE DA TESE	26
FIGURA 2 -	ANÁLISE DE CONTEÚDO E IMPRESSÕES DISCURSIVAS.....	157
QUADRO 1 -	APLICAÇÃO DA ANÁLISE DE CONTEÚDO.....	141
QUADRO 2 -	LEITURA FLUTUANTE – DCE-PR DE GEOGRAFIA: REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS E CITAÇÕES.....	148
QUADRO 3 -	LEITURA FLUTUANTE – ASPECTOS EPISTEMOLÓGICOS, PEDAGÓGICOS E POLÍTICOS DAS DCE DE GEOGRAFIA	149
QUADRO 4 -	LEITURA FLUTUANTE – LIVROS DIDÁTICOS (8.º e 9.º ANOS): SUMÁRIO E CITAÇÕES DIRETAS TEMAS E CATEGORIAS MARXISTAS GRAMSCIANAS.....	149
QUADRO 5 -	LEITURA FLUTUANTE – LIVROS DIDÁTICOS (3.ª SÉRIE ENSINO MÉDIO): SUMÁRIO E CITAÇÕES DIRETAS TEMAS E CATEGORIAS MARXISTAS GRAMSCIANAS	150
QUADRO 6 -	SÍNTESE DA ANÁLISE DE CONTEÚDO E IMPRESSÕES DISCURSIVAS	158
QUADRO 7 -	LEITURA FLUTUANTE: DCE-PR DE GEOGRAFIA: REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS E CITAÇÕES	172
QUADRO 8 -	LEITURA FLUTUANTE: ASPECTOS EPISTEMOLÓGICOS, PEDAGÓGICOS E POLÍTICOS DAS DCE-PR DE GEOGRAFIA/CRÍTICA	173
QUADRO 9 -	LEITURA FLUTUANTE: CITAÇÕES DIRETAS (EVIDENCIANDO PALAVRAS, IDEIAS, CONCEITOS E TEMAS) E REFERÊNCIAS DO LIVRO DIDÁTICO DE GEOGRAFIA DO 8.º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL	176
QUADRO 10 -	LEITURA FLUTUANTE: CITAÇÕES DIRETAS (EVIDENCIANDO PALAVRAS, IDEIAS, CONCEITOS E TEMAS) E REFERÊNCIAS DO LIVRO DIDÁTICO DE GEOGRAFIA DO 9.º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL	177
QUADRO 11 -	LEITURA FLUTUANTE: CITAÇÕES DIRETAS (IDEIAS, CONCEITOS E TEMAS) E REFERÊNCIAS DO LIVRO DIDÁTICO DE GEOGRAFIA DA 3.ª SÉRIE DO ENSINO MÉDIO.....	179
QUADRO 12 -	QUESTIONÁRIO ENVIADO VIA GOOGLE DOCS.....	181

LISTA DE SIGLAS

AC	- Análise de Conteúdo
AD	- Análise de Discurso
A Doc	- Análise Documental
AGB	- Associação dos Geógrafos Brasileiros
ANPED	- Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
ANDE	- Associação Nacional de Educação (Revista)
C.	- Caderno (do Cárcere)
CEDES	- Centro de Estudos Educação & Sociedade
CF	- Constituição Federal
CENP	- Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas – Estado de SP
DCEs	- Diretrizes Curriculares do Estado
DCE-PR	- Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná
EF	- Ensino Fundamental
EM	- Ensino Médio
EB	- Ensino Básico
GTR	- Grupo de Trabalho em Rede
INDEX	- Índice dos Livros Proibidos (<i>Index Librorum Prohibitorum</i>)
LDBEN	- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
OCN	- Orientações Curriculares Nacionais
OCDE	- Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
ONG	- Organização não Governamental
ONGs	- Organizações não Governamentais
NRE	- Núcleo Regional de Educação
NREs	- Núcleos Regionais de Educação
PCN	- Plano Curricular Nacional
PCNs	- Parâmetros Curriculares Nacionais
PISA	- Programa Internacional de Avaliação de Alunos (<i>Programme For International Student Assessment</i>)
PMDB	- Partido do Movimento Democrático Brasileiro
PR	- Paraná
PUC-SP	- Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
PNLD	- Plano Nacional do Livro Didático
QPM	- Quadro Próprio do Magistério
SC	- Santa Catarina
RS	- Rio Grande do Sul
SEED-PR	- Secretaria Estadual de Educação do Estado do Paraná
UF	- Unidade da Federação
UNESPAR	- Universidade Estadual do Paraná
UFPR	- Universidade Federal do Paraná
USP	- Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	13
 CAPÍTULO 1 – O PENSAMENTO GRAMSCIANO E A EDUCAÇÃO BRASILEIRA.....	 27
1.1 A Influência do Pensamento Gramsciano na Educação.....	27
1.1.1 O Universal Pensamento Educacional de Antonio Gramsci.....	28
1.1.2 Categorias e Conceitos Pertinentes à Tese: destaque para Hegemonia e Escola Única.....	36
1.2 O Pensamento Gramsciano na Educação Brasileira.....	53
1.3 A Influência Gramsciana na Geografia Crítica Escolar Brasileira.....	68
 CAPÍTULO 2 – GEOGRAFIA CRÍTICA E EDUCAÇÃO.....	 84
2.1 A Prevalência da Geografia Crítica na Educação Brasileira.....	84
2.1.1 Evolução Paradigmática da Geografia Acadêmica e seu Caráter Educativo.....	94
2.1.2 Antecedentes da Geografia Crítica e sua Institucionalização no Brasil.....	97
2.2 Geografia Escolar Brasileira: Domínio Paradigmático Geocrítico.....	106
2.2.1 Ausência do Científico e Prevalência do Político na Geografia Escolar Brasileira.....	111
2.2.2 Pensamento Pedagógico Weberiano: O Contraponto Necessário.....	122
 CAPÍTULO 3 – O PENSAMENTO GRAMSCIANO NA GEOGRAFIA CRÍTICA ESCOLAR BRASILEIRA: ASPECTOS METODOLÓGICOS.....	 131
3.1 Análise de Conteúdo e Forma de Comunicação Discursiva.....	138
3.1.1 AC: Monólogo, Comunicação dual (diálogos) e Grupo restrito.....	142
3.1.2 AC - Comunicação de Massa: DCE-PR, livros didáticos e depoimentos.....	146
 CAPÍTULO 4 – SISTEMATIZAÇÃO DAS ANÁLISES DE CONTEÚDO E IMPRESSÕES DISCURSIVAS NA DISCIPLINA DE GEOGRAFIA.....	 154
4.1 Discursos Restritos na Disciplina de Geografia: Monólogo, Diálogos e Grupos Restritos.....	158
4.1.1 Monólogo: entrevista biográfica com Professor de Geografia.....	159
4.1.2 Comunicação Dual – Diálogos: Depoimentos de Professores de Geografia.....	162
4.1.3 Grupo Restrito: Professores Especialistas no Ensino de Geografia.....	165

4.1.4	Discursos Abrangentes: comunicação de massa.....	171
4.1.4.1	Impressões Discursivas Presentes nas DCEs de Geografia do Estado do Paraná.....	171
4.1.4.2	Impressões Discursivas Presentes nos Livros Didáticos de Geografia.....	175
4.1.4.3	Depoimentos e Impressões Discursivas de Professores e Coordenadores Técnico-Pedagógicos de Geografia.....	180

CONSIDERAÇÕES FINAIS	190
-----------------------------------	------------

REFERÊNCIAS	199
--------------------------	------------

ANEXOS	206
---------------------	------------

1	MONÓLOGO: Entrevista Biográfica com Professor de Geografia.....	206
2	Comunicação Dual – Diálogos: Depoimentos de Professores de Geografia.....	210
3	Grupo Restrito: Professores Especialistas no Ensino de Geografia.....	212
4	Entrevistas – Professores de Geografia do Núcleo de União da Vitória.....	214
5	Leitura Flutuante: Referências bibliográficas e citações das DCE-PR de Geografia.....	216
6	Leitura Flutuante - Citações aspectos: Epistemológicos, Pedagógicos e Políticos das DCE-PR de Geografia.....	218
7	Leitura Flutuante - Citações diretas (evidenciando palavras, ideias, conceitos e temas) e Referências do Livro Didático de Geografia do 8.º ano do Ensino Fundamental.....	221
8	Leitura Flutuante - Citações diretas (evidenciando palavras, ideias, conceitos e temas) e Referências do Livro Didático de Geografia do 9.º ano do Ensino Fundamental.....	222
9	Leitura Flutuante - Citações diretas (ideias, conceitos e temas) e Referências do Livro Didático de Geografia da 3.ª Série do EM.....	223
10	Questões Enviadas aos Professores de Geografia no Brasil – via Google Docs.....	224
11	Fragmentos das 136 Respostas dos Professores de Geografia do Brasil	226
12	Entrevista com Coordenadores/Técnico-Pedagógicos de Geografia dos NREs do Estado do Paraná.....	228
13	Impressões Discursivas dos Coordenadores Técnico-pedagógicos de Geografia dos NREs do Estado do Paraná.....	229

INTRODUÇÃO

O novo milênio, iniciado no século XXI, apresenta tendência à transição, reestruturação e evidente metamorfose no projeto arquitetado pela sociedade, desde os séculos XVI, XVII e XVIII até o presente momento. Por isso leva o gênero humano a repensar toda sua elaboração, nos diversos saberes e instâncias que permeiam sua existência.

As alterações ocorreram mediante avanço na ciência, na tecnologia e nos saberes práticos os quais fizeram do homem um ser autômato, ao mesmo tempo em que diminuiu sua capacidade de imaginar, criar e sentir. Ele (o homem), conduzido pelo pensar e fazer obteve grandes avanços, em alguns setores do conhecimento que serviram, pelo menos, a determinada porção da humanidade, em determinado momento, hoje não consegue satisfazer seus anseios.

Percebe-se também que esse modo de vida causou e causa desconforto e insatisfação à maior parte das pessoas que vivem no Planeta. Outra agravante assenta-se no desgaste dos elementos da natureza que serviram de base para a satisfação de suas necessidades básicas.

Todo esse movimento, filosófico, teórico e técnico, apela a mudanças, sugerindo novas incursões ao conhecimento. Pois, nos dias atuais, os ditames científicos, assentados apenas em base positivista de pensamento aristotélico, linear e cartesiano, não satisfazem aos apelos dos grupamentos sociais. Pois até o momento o gênero humano, em sua maioria, não conseguiu se fazer presente e participante nas elaborações epistêmicas dos saberes e, muito menos, na produção e reprodução do conhecimento.

Nesse sentido, vislumbram-se novas formas de elaboração e disseminação dos saberes sistematizados pela sociedade hodiernamente. Por isso a união das diversas áreas e níveis de conhecimentos, em busca de causa maior e mais nobre, ou seja, a própria permanência essencial e existencial do ser humano na face da Terra há que ser considerada.

Portanto as estruturas filosóficas, epistemológicas e todas as demais teorias até aqui desenvolvidas, tornam-se, de certa forma, insuficientes às novas pretensões e necessidades humanas. Sendo assim, alguns ramos dos saberes

apresentam-se como opções colaborativas na evolução e apreensão dos conhecimentos, no atual estágio da vida e de tudo ao seu redor.

A geografia, ciência de elevada abrangência e amplo interesse, pois perpassa dimensões naturais e humanas, apresenta-se como saber sistematizado de relevante atuação nessa configuração. Sua contribuição atinge desde a descrição, formação e manifestações dos elementos da natureza até as ações humanas, em todos os âmbitos, impetradas no espaço geográfico.

Segundo Christofletti (1985, p.12), a geografia que iniciara no Século XIX a usufruir do status de ciência, destacadamente, de origem germânica e francesa, tendo como mentores Humboldt, Ritter (alemães) e La Blache (francês) entre outros. Ela consagra-se pela literatura acadêmica como a que dá as primeiras contribuições à formação científica dos saberes geográficos.

Por outro lado, Capel faz comparação interessante entre Ritter e Humboldt. Ele diz que (a obra de) Ritter:

Diferentemente de Humboldt, sua obra propõe de uma maneira direta e fundamental o estudo das relações entre a superfície terrestre e a atividade humana. A atenção centra-se agora no homem, e a Terra passa a ser objeto de uma atenção secundária que, aparece sobretudo, como o cenário da vida humana. As diferenças de formação de um e outro autor, a educação mais filosófica e histórica de Ritter e, sobretudo, sua dedicação profissional ao ensino, explicam muito das diferenças do caráter da obra de cada um deles (CAPEL, 2008, p.37).

De acordo com Andrade (2008, p.105), a geografia clássica adquiriu diversas feições, dependendo de seu local de origem, constituindo-se em várias escolas geográficas como: a escola alemã, a escola francesa, a escola britânica, a escola soviética, a escola americana, entre outras, que, no geral, usam instrumental epistêmico-metodológico semelhante, com base na observação e descrição de objetos e fenômenos estudados, seguindo alguns princípios geográficos, já apontados na literatura, como: localização, extensão, comparação, conexão, atividade, unidade e individualidade.

Além desta abordagem, conhecida como tradicional, surgiram outras tendências, como indica Christofletti (1985, p.12), que traçam quadro genérico das tendências da Geografia. Ele as trata como fases: a Tradicional, a Nova Geografia, a Geografia Humanística, a Geografia Idealista, a Geografia Radical e a Geografia Temporo-Espacial. Observa-se que, mais adiante (p.28-29), o autor subdivide a

Geografia Radical em várias Linhas, como: a Anarquista, a Popular-Radical, a Orientação para o Terceiro Mundo e a Marxista.

Na obra de Gomes (1996, p.46), inspirado em Claval, consta que o pensamento geográfico pode apresentar três cortes fundamentais em seu desenvolvimento. O primeiro, no final do século XVIII, destaca a sistematização das explicações por meio da descrição metódica dos eventos. No segundo corte, no final do século XIX, ocorre a institucionalização da geografia enquanto ciência, com acentuada compartimentalização, a exemplo da geografia geral física e a geografia regional. E, por último, nos anos de 1950, o corte mostra a passagem da geografia a uma ciência social.

Slater (1999) expõe que o marxismo enfatizou as classes sociais, a relação entre capital e trabalho assalariado, “os fatores políticos, o Estado, a ideologia, foram mais ou menos consequências das relações entre capital e trabalho. Modo de Produção foi o conceito determinante em toda essa perspectiva”. (SLATER, 1999, p. 138 apud, DINIZ FILHO, 2002, p. 84).

Nesse contexto, a tese ora apresentada concentra-se na geografia radical ou crítica, devido a sua repercussão no ensino da geografia brasileira atual. Hoje em dia, no sistema educacional brasileiro, na academia, nas instituições de ensino e demais instâncias educacionais, esta disciplina científica insere-se como geografia escolar, das quais as geografias escolares crítica e tradicional exercem predomínio em seu ensino.

A geografia escolar, em seu matiz radical, aludida no Brasil como crítica, na área educacional, é constatada facilmente nas produções acadêmicas, livros didáticos e prática de educadores, como a principal fonte de inspiração teórica e didático-pedagógica disseminada no ensino de Geografia.

Sabe-se, por meio de literatura acadêmica, que a geografia crítica emergiu da crítica impetrada às geografias tradicional e neopositivista, pois, segundo seus críticos, as epistemologias, metodologias e consequente pedagogias, estariam desgastadas, e seriam insuficientes para a resolução de questões geográficas hodiernas.

Dessa maneira, as abordagens tradicional e neopositivista, na visão dos geógrafos e estudiosos críticos, não analisavam e, muito menos, preocupavam-se, com os problemas sociais, constituindo-se, assim, em manifestações aparentemente

apolíticas, mas que satisfaziam interesses “da classe burguesa”, em detrimento da “classe proletária”.

Outra visão do conhecimento geográfico tradicional vem de Lacoste (1997, p. 31), segundo o qual as intenções da geografia voltavam-se para o Estado Maior ou para geografia dos professores, transformando-se esta última em discurso ideológico que desvia os raciocínios centrados no espaço: “funciona, até certo ponto, como uma tela de fumaça que permite dissimular, aos olhos de todos, a eficácia das estratégias políticas, militares, mas também estratégicas econômicas e sociais”. (LACOSTE, 1997, p. 33).

A reflexão acima reforça a hipótese desta investigação quanto à doutrinação ideológica no ensino de Geografia, pois os educadores do Ensino Básico público, envolvidos pelo sistema educacional nacional de ensino (burocratizado e racionalizado, conforme visão weberiana), interferem na produção do conhecimento e no processo pedagógico.

Os professores envolvidos pelas críticas marxistas, a exemplo de Lacoste, as quais incitam os educadores a uma luta ideológica e militância política, provocando retrocesso no processo ensino-aprendizagem nas escolas brasileiras. Então, essa Geografia autodenominada crítica, bem presente na estrutura de ensino brasileira, comporta-se, de certa forma, de maneira acrítica e doutrinadora, mesmo pregando a pluralidade de pensamento.

A geografia escolar crítica, pela própria origem dogmática, isto é, vem de pressupostos teórico-ideológicos marxistas, e nesse caso gramscianos, nutre-se densamente pelo mote político, o qual influi, negativamente, na missão ou vocação científico-pedagógica, como dizia Max Weber.

Essa ciência, em sua breve atuação como saber convalidado pelos seus cânones científicos, deixou muitas contribuições relevantes, assim como algumas críticas quanto ao seu caráter científico e sua contribuição a este conhecimento, principalmente, por sua fácil transição em aspectos políticos assumidos por determinados grupos, instituições, nações e estados.

Nesse sentido, várias teorias foram incorporadas à Geografia; muitas voltadas a questões de poder, portanto políticas, no tocante ao domínio de território, lugares, regiões e demais conceitos espaciais ligados à Geografia. Sendo assim, a produção e disseminação de conhecimentos geográficos pelo ensino foram de fundamental importância.

No que tange ao ensino de geografia, no Brasil, e principalmente no Estado do Paraná, nota-se por parte dos educadores, certo apelo político em detrimento do científico. Esses profissionais da educação absorveram o pensamento marxista nos moldes gramscianos e o incorporaram em seu cotidiano escolar.

Nesse sentido a presente tese trata da ***Doutrinação*** consubstanciada no ***Pensamento Gramsciano na Geografia Crítica Escolar Brasileira***, buscando demonstrar a repercussão desse pensamento na educação (ensino de geografia) formal pública nacional. Tem como hipótese central a influência advinda, precipuamente, do teor político e doutrinário-ideológico de seu discurso, materializado nos documentos curriculares legais regentes (PCNs e, principalmente, nas DCEs do Paraná) da educação brasileira, bem como dos conteúdos expressos nos livros didáticos e discursos de professores de Geografia.

Para tanto, avalia a influência do pensamento pedagógico de Gramsci na educação nacional com foco na Geografia Crítica de base marxista. Ao mesmo tempo em que observa antecedentes paradigmáticos da geografia e sua prevalência no ensino de geografia. Metodologicamente, a pesquisa efetiva-se mediante Análise de Conteúdo sistematizada em Impressões Discursivas.

Segundo Vesentini, “a influência de Gramsci, direta ou indireta, foi notável nessa referida confluência que oficializou, via acadêmica, a geocrítica no Brasil”. (VESENTINI, 2008, p. 231). Portanto pode-se dizer que a geografia crítica escolar, desde os anos de 1970/80, embora tenha iniciada com professores do ensino básico; “pois muitos imaginam, de forma ingênua ou até mesmo preconceituosa, que as disciplinas escolares tão somente reproduzem, de forma simplificada, os conteúdos criados e desenvolvidos na universidade.” (VESENTINI, 2008, p.223).

O autor (Ibidem, 2008, p. 223-24) continua, é como se o educador do ensino básico somente reproduzisse o saber que fora elaborado em outro lugar, o “lugar competente”, e seu trabalho apenas reproduziria e adaptaria os saberes geográficos, de acordo com a faixa etária dos educandos. Então, essa tarefa seria apenas didática em sentido tradicional: ensinar da melhor maneira um conteúdo já elaborado e que o aluno deve simplesmente assimilar.

Mediante o exposto, diz-se que a geografia ensinada nas escolas brasileiras transita, contemporaneamente, entre a geografia tradicional e a geografia crítica, que tem por pretensão criticar a dita neutralidade política e conservadorismo de base física da geografia tradicional praticada nas escolas.

Constata-se que a doutrinação ideológica gramsciana ocorre no ensino de Geografia brasileiro, por meio de teorias e preceitos categóricos expressos nos documentos legais oficiais, regentes da educação nacional, observados, também, nos livros didáticos e discurso de professores de Geografia, configurando-se em doutrinação ideológica. Acredita-se que a suposta doutrinação na educação nacional oferece alguns entraves no ensino da ciência geográfica, pois tolhe a liberdade de pensamento e interfere na produção e disseminação desse conhecimento.

O pensamento gramsciano atinge o ensino brasileiro de modo geral, e a geografia em particular. Ele vem carregado de ideias marxistas, no que tange à transformação da sociedade, por meio da filosofia da práxis e suas destacadas categorias fundamentais a esta tese como a **hegemonia** e a **escola única**, além de outras como: os intelectuais, a cultura, o bloco histórico, o estado ampliado, a sociedade política e a sociedade civil.

Gramsci foi jornalista e militante político italiano, sendo que seu pensamento político vinculava-se a reflexão sobre a cultura, sobre educação e sobre o Estado. Sua obra, genérica e assistemática, de cunho progressista, adentrou no Brasil a partir de 1970/80. Ela satisfazia inspirações democráticas e o fortalecimento do conceito de cidadania.

Gramsci, afirma que os intelectuais, visando à hegemonia, atuando na sociedade civil, inicialmente, não entram em atrito direto com o estado e grandes grupos econômicos, mas agem sutilmente na superestrutura, ou seja, no ambiente da elaboração do pensamento, ideias e cultura do povo.

Segundo Diniz Filho (2013, p.134) a doutrinação ideológica de esquerda, desde as últimas décadas, já vem sendo denunciada no sistema educacional brasileiro. Essa doutrinação, próximo ao que se pretende demonstrar nesta tese, apresenta-se como prática pedagógica que visa incutir certas concepções da realidade como sendo as únicas e verdadeiramente defensáveis cientificamente e eticamente. O autor complementa que “apresentar aos alunos uma única teoria explicativa da sociedade e descartar todas as outras com base nos pressupostos dessa mesma teoria é... doutrinação. E se a essa doutrinação teórica e ideológica se soma ainda propaganda explícita de determinado partido, tanto pior!”. (DINIZ FILHO, 2013, p. 134).

Quanto à ideologia, Diniz Filho (2002, p.86) afirma que esse conceito, de verve marxista é tido como “falsa consciência” de interesses de grupos ou classes

sociais dominantes, pode ser notada no Plano Curricular Nacional de Geografia (PCN) e nas considerações dos geógrafos que, mesmo aprovando as concepções ideológicas expressas nesse documento, atacam radicalmente a instituição dos PCNs pelo seu vínculo com o Banco Mundial. Isso também transparece nos livros didáticos de Geografia dos anos de 1990, e nos trabalhos publicados nos Anais dos eventos organizados pela AGB, que demonstram objetivamente a influência de estudiosos e teorias marxistas sobre os escritos da Geografia brasileira atual e as posturas político-ideológicas dos geógrafos da época.

O que é problemático nessa continuidade da influência sobre a geografia brasileira, porém, é o fato de que o marxismo que informa os trabalhos de muitos geógrafos ainda é o mesmo marxismo vulgar e dogmático característico das décadas de 70 e 80. Tudo se passa como se a única insuficiência da geografia marxista daquele período estivesse na descon sideração da importância do indivíduo e de sua dimensão subjetiva, ou ainda de certos tipos de relações de poder que extrapolam a luta de classes e a geopolítica dos Estados nacionais. Ao invés de uma “fertilização” mútua de influências marxistas, fenomenológicas e de outras fontes, o que se tem é apenas uma alternância de categorias e perspectivas teóricas de gêneses bastante diversas para explicar os problemas da sociedade contemporânea, sem que se questione a visão que a maioria dos geógrafos tem a respeito do capitalismo atual. (DINIZ FILHO, 2002, p.86).

No caso das DCEs (2008), por opção do Estado do Paraná, desde o começo de 1990 o fundamento recai diretamente sobre as teorias críticas, vinculadas ao materialismo histórico-dialético. Sua elaboração assume a abordagem histórica e crítica quanto à constituição das disciplinas escolares, de sua importância e função no currículo e de sua relação com as ciências de referência. Propõe-se que o currículo da Educação Básica traga ao estudante condições para enfrentar a transformação da realidade social, econômica e política de seu tempo. “Esta ambição remete às reflexões de Gramsci em sua defesa de uma educação na qual o espaço de conhecimento, na escola, deveria equivaler à ideia de atelier-biblioteca-oficina, em favor de uma formação, a um só tempo, humanista e tecnológica”. (PARANÁ, 2008, p. 20).

Nesse sentido, procura-se demonstrar a assimilação subjacente do pensamento gramsciano na educação brasileira, e, principalmente, nas disciplinas denominadas humanistas, nas quais a Geografia se enquadra. Esse ideário de Ciências Humanas perpassa a estrutura documental legal e discursos referentes ao ensino formal de Geografia dos sujeitos envolvidos no processo educacional.

As indicações legais, como destacado, somadas a discursos de sujeitos educacionais, principalmente dos professores, e, nesse caso específico, os de Geografia, causam dúvidas e desestruturam a prática pedagógica do educador, que deveria atrelar-se, especificamente, aos aspectos científicos e educacionais, pois imiscui-se em questões de ordem política e, muitas vezes, ‘politiqueira’.

De todo modo, sabe-se que a política, em sentido amplo, é fundamental à existência humana, mas cabe à educação mediar a formação do indivíduo, para que ele se organize, instrua-se e se posicione autonomamente diante das diversas transformações ocorridas no mundo.

Para que isso ocorra, o ser humano deve ser formado por meio dos saberes convalidados e sistematizados pela sociedade, que pela escola os reproduz e os dissemina. Nesse sentido, é que se justifica a existência de uma estrutura educacional pública, instituída pelo Estado, incumbido apenas em dar o suporte material, humano e funcional, enfim, os meios para realização da educação. Porém a condução didático-pedagógica, ou seja, a especificidade curricular e de ensino de cada disciplina deveria (deve) ficar sob a regência do professor, mentor e mediador do processo educativo.

Contudo sabe-se que os professores, agentes principais na produção e divulgação do conhecimento junto às comunidades, em geral, e à comunidade escolar, também são responsáveis, e participam das ações políticas, geralmente como coadjuvantes, mesmo assim, com importante papel nas ações e manifestações sociais. Porém nem sempre percebem os sinais, via mensagens e discursos presentes nos documentos e materiais (livros, textos etc.), assim como dos entes (vinculados ao Estado) responsáveis pela estrutura organizacional do ensino brasileiro.

Nesse sentido, o educador, sendo a base da escola no que se refere ao ensino, deveria procurar abster-se de determinadas manifestações políticas, oriundas de indicações estatais, que, em alguns casos, acabam por prejudicar o processo educacional. Carvalho, reproduzindo pensamento de Weber, afirma que “a tarefa do professor seria, então, servir os seus alunos apenas com o seu conhecimento e com sua experiência e não impor-lhes suas opiniões políticas pessoais”. (CARVALHO, 2010, p. 589).

Voltando à doutrinação ideológica, pode-se constatar que ela pode vir de qualquer corrente ou abordagem científica. O mais importante, por parte do

pesquisador e do educador, é manter um compromisso de buscar a neutralidade e respeitar o pluralismo, manter-se neutro, na medida do possível, pois professar e produzir o conhecimento são os objetivos básicos para o desenvolvimento do processo educacional e para o avanço do saber sistematizado.

Para isso, é preciso que o professor adote uma ética não partidária na sala de aula ...É preciso que ele incentive o aluno a refletir sobre o que foi apresentado e, então, adote uma opinião condizente com a sua compreensão. ...é de extrema importância que o professor mantenha uma posição "neutra" para que ...o aluno possa refletir e questionar sobre o que observa, experimenta e decide... (CARVALHO, 2010, p. 587).

Nesse sentido, acredita-se que ocorre, por parte do governo constituído, intervenção direta no processo educacional, o qual, muitas vezes, atende mais a interesses ideológicos e à militância de determinados grupos, em detrimento da educação.

Os antecedentes e consequentes teóricos, visando situar e delimitar a investigação, apresentam caracterização geral da geografia como saber, passando pelo seu desenvolvimento como ciência e sua elaboração na escola, por meio do ensino da disciplina.

Por isso, visitar a literatura clássica e textos atuais é indispensável, até para suprir a defasagem de pesquisas dessa natureza, pois não se observa significativa produção científica em relação ao assunto. Portanto os tópicos abordados direcionam-se à geografia escolar radical e/ou crítica, termo mais usual no Brasil, a qual tomou forma em concepções radicais e/ou marxistas, particularmente, neste intento, sob a influência teórica gramsciana.

Portanto esta investigação procura demonstrar a existência tácita e subjacente de doutrinação ideológica, mediante pensamento marxista gramsciano, na Geografia escolar presente nas Orientações Curriculares e outros documentos oficiais do Estado Brasileiro, como: LDBEN (9394/96) - Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional; PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais; OCNs Orientações Curriculares Nacionais e DCEs Diretrizes Curriculares Estaduais, destacando as DCEs da SEED-PR (Secretaria de Estado de Educação do Estado do Paraná).

Acredita-se que a Geografia, mediante produção científica e respectiva transposição, via ensino, sem a doutrinação e militância política, poderá contribuir de

forma mais franca e objetiva para o avanço dos saberes da sociedade, atendendo às necessidades mundiais atuais.

Diniz Filho (2013, p.116) lembra que a geografia crítica arrebanhou muitos geógrafos de formação tradicional, mediante a necessidade de eles de demonstrarem suas intenções ideológico-políticas. Acontece que esqueceram de levar consigo algo fundamental para realização da ciência, ou seja, o instrumental teórico-metodológico necessário ao desenvolvimento científico.

Fica evidente que as opções ideológicas precederam e determinaram aquelas propriamente científicas, pois funcionaram como critérios para a seleção das leituras, com o fim de encontrar instrumentos para o estudo de novos objetos, conforme demonstra a lista de autores e obras que Vesentini destaca como importantes para os geógrafos de sua geração. Eles partiam do princípio de que as verdades científicas estavam, necessariamente, circunscritas ao universo da esquerda intelectual, de modo que os autores de outras tendências não precisam nem ser lidos bastava reproduzir as críticas dos intelectuais de esquerda a esses autores, para descartá-los. (DINIZ FILHO, 2013, p.116).

Portanto a orientação dada ao ensino de Geografia no Brasil via poder constituído, assenta-se em modelo marxista-gramsciano, o qual não satisfaz o processo ensino-aprendizagem brasileiro, pois concentra-se na política de Estado. Nesse sentido, a influência de Gramsci na educação brasileira, de caráter político, não atende às necessidades pedagógicas, pois se baseia na prática do conhecimento e nas ações dos sujeitos em seu cotidiano, colocando em segundo plano os saberes sistematizados elaborados pela sociedade.

Ao mesmo tempo, como aponta Kaercher (2007), a Geografia Crítica, visando superar a Geografia Tradicional, condenou, equivocadamente, algumas atividades e recursos didáticos básicos, como o quadro, o uso de mapas, a escrita no caderno, as observações e descrições de paisagens, o autor afirma que “Jogou-se fora a criança com a água do banho”. E complementa dizendo que a “Geografia Crítica e a Pedagogia Progressista trouxeram um grande número de slogans, palavras de ordem, boas intenções, mas sua operacionalização cotidiana na sala de aula ficou frágil, pois o próprio papel do professor ficou secundarizado, confuso”. (KAERCHER, 2007).

A organização empírico-metodológica desta investigação apoia-se na **Análise de Conteúdo** de Laurence Bardin, a qual traz consigo a *Análise Documental* e

Análise do Discurso, aqui identificada como *Impressões Discursivas*. Portanto não se concentra na especificidade da Análise de Discurso, como se poderia deduzir, mas apenas em suas impressões mais imediatas.

Destaca-se que parte do instrumental metodológico da AD foi incorporado a esta pesquisa, com suas devidas acomodações e adaptações. Pois, como consta em Bardin: “a análise do discurso trabalha, tal qual a análise de conteúdo, com unidades linguísticas superiores a frases (enunciados)”. (BARDIN, 1977, p. 44-45).

A AC, em Bardin, é um conjunto de instrumentos metodológicos em constante aperfeiçoamento, que se aplica a várias formas de “**discursos**”; oscila entre o “rigor da objetividade e a fecundidade da subjetividade”. Ela também abarca a análise documental (discursos e conteúdos expressos em documentos), que é formada por operações representativas de conteúdos, e tem por finalidade a “organização de informações a serem usadas ulteriormente, com objetivo de facilitar consultas e apontamentos”, permitindo remodelar as informações primárias para um patamar secundário.

O conteúdo recolhido, seja dos documentos legais, dos livros didáticos, seja de depoimentos, diálogos, questionário e entrevistas, foram sistematizados em forma de **Leitura Flutuante**, a qual dá base central ao corpus da pesquisa. Sua acomodação configurou-se em fragmentos de textos organizados por meio de citações diretas, referências bibliográficas, palavras, frases e enunciados captados nos materiais escritos e discursos de professores.

Especificamente, estrutura-se nos domínios da comunicação via discurso, em forma de: **monólogo, diálogo, grupo restrito e comunicação de massa**, a serem ordenadas via análise da expressão. Esses discursos foram organizados sintética e sistematicamente no QUADRO (6), o qual apresenta a **Síntese da Análise de Conteúdo e Impressões Discursivas divididos em Discursos Restritos** (monólogo, diálogos e grupos restritos) e **Discursos Abrangentes** (comunicação de massa).

Nos **Discursos Restritos** o Monólogo (parte1) é realizado mediante entrevista biográfica narrativa semiestruturada, inspirada em Schütze (2010), com o professor de Geografia, com 12 anos de experiência no ensino da disciplina. A Comunicação Dual/Diálogos (parte 2) é realizada por meio de diálogos de professores do Quadro Próprio do Magistério no Grupo de Trabalho em Rede de

2012/2013, no Curso sobre “As Orientações Curriculares de Geografia no Estado do Paraná: da teoria à prática”.

Na sequência vem o Grupo Restrito (parte 3), no qual as investigações foram realizadas com grupo de professores do Curso de Especialização em Geografia: “Saberes Docentes e a Formação de Professores”, na disciplina de “Novas Diretrizes da Geografia nas Escolas Públicas” na Universidade Estadual do Paraná, em 2013.

E para finalizar (na parte 4), nos **Discursos Abrangentes**, subdividimos a pesquisa em 3 etapas (A, B e C). Na (A), foi realizada análise das DCEs de Geografia do Paraná, focando-se: referencial bibliográfico, citações diretas de estudiosos de geografia e educadores, bem como apontamentos de aspectos epistemológicos, pedagógicos e políticos, presentes nesses documentos.

Na etapa seguinte (B), realizou-se análise, buscando categorias, conceitos e temas próximos ao interesse da investigação, nos livros didáticos de Geografia (8.º e 9.º anos do Ensino Fundamental) e 3.ª série do Ensino Médio. E na etapa (C), foi feita análise dos depoimentos e entrevistas de professores de alguns Estados Brasileiros e do Estado do Paraná, e coordenadores técnico-pedagógicos de Geografia dos Núcleos Regionais de Educação do Estado do Paraná.

A tese divide-se em quatro capítulos. O primeiro capítulo mostra a evolução do pensamento gramsciano, sua elaboração pedagógica, bem como algumas categorias e conceitos pertinentes à tese, destacando a hegemonia, escola única, os intelectuais, estado ampliado, sociedade civil e outras.

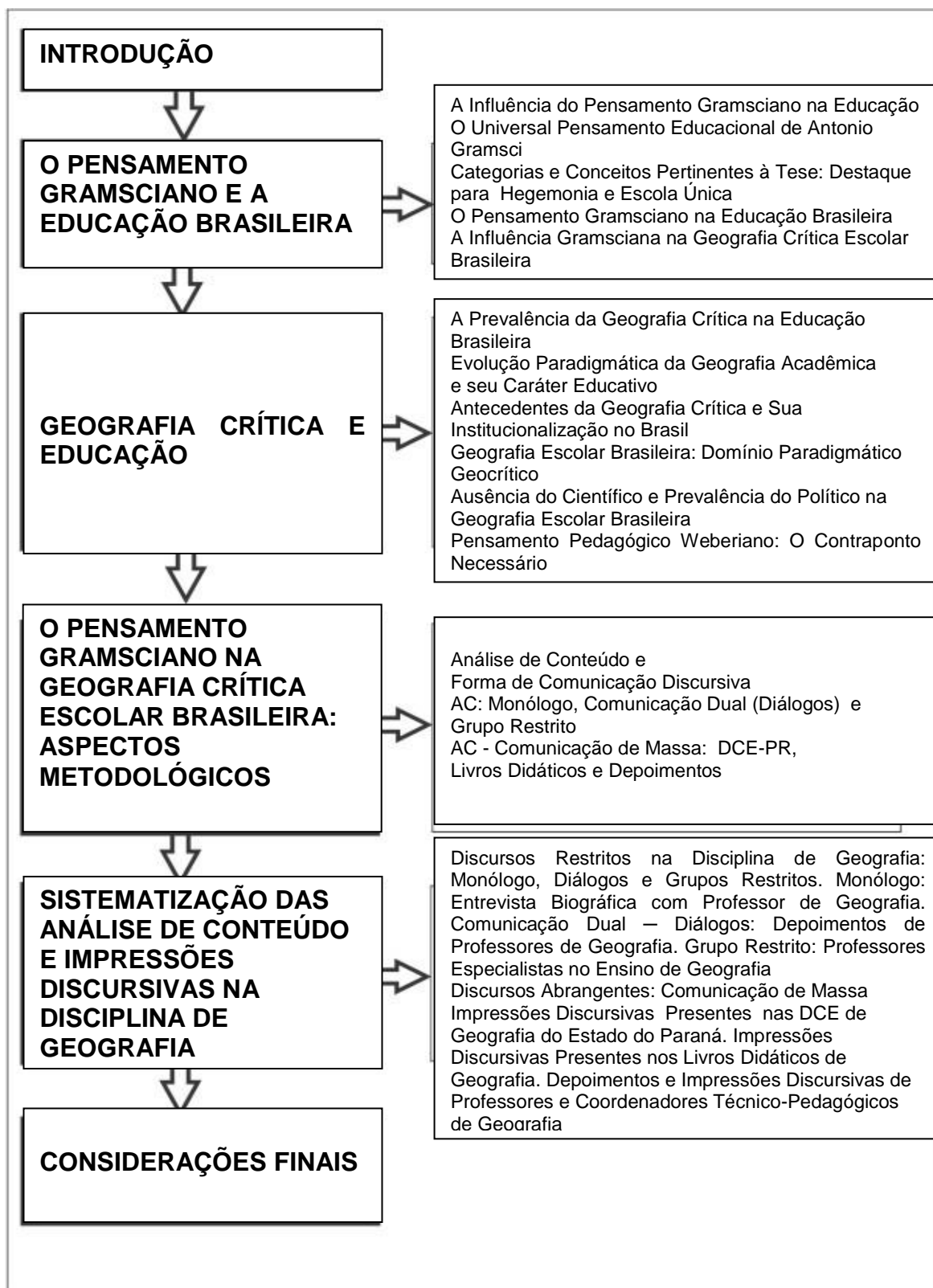
O segundo trata da Geografia Crítica e sua prevalência na educação brasileira, bem como traça breve evolução paradigmática da Geografia Acadêmica, seus antecedentes, seu caráter educativo e sua institucionalização no Brasil.

Procura demonstrar que a Geografia de matiz radical, principalmente, crítica marxista gramsciana, assenta-se em doutrinas ideológicas, portanto mais em princípios políticos do que científicos. Nesse caso, é estabelecido um contraponto com Max Weber, que acredita que a ciência e o ensino não devem misturar-se ao político, pois corre-se o risco de se deixar o ensino-aprendizagem de lado, e buscar satisfazer apenas a interesses particulares de quem almeja o poder.

No capítulo seguinte (terceiro), indicam-se questões de ordem metodológica, relativas à constatação da influência de Gramsci na Geografia crítica escolar brasileira, mediante Análise de Conteúdo e forma de comunicação discursiva.

Finalmente, no quarto capítulo, apresenta-se sistematização das análises de conteúdo e impressões discursivas na disciplina de Geografia, por meio de discursos restritos (monólogo, diálogos e grupos restritos) e discursos abrangentes (comunicação de massa), por meio de impressões discursivas presentes nas DCEs de Geografia do Estado do Paraná, nos livros didáticos de Geografia e discursos de professores e coordenadores técnico-pedagógicos de Geografia.

FIGURA 1 - SINOPSE DA PESQUISA



CAPÍTULO 1

O PENSAMENTO GRAMSCIANO E A EDUCAÇÃO BRASILEIRA

1.1 A INFLUÊNCIA DO PENSAMENTO GRAMSCIANO NA EDUCAÇÃO

Neste capítulo, pretende-se destacar a influência do pensamento gramsciano, ligado à elaboração da estrutura educacional nacional. Assim como destacar os principais temas, conceitos e categorias que mostram a ação hegemônica deste pensamento, base da dominação ideológica impetrada pelo Estado a qual, entre outros, atinge o ensino de geografia.

Em se tratando especificamente da educação nacional brasileira, de imediato, elenca-se a “*hegemonia*” como categoria gramsciana, atrelada ao conceito de escola única, conforme a hipótese desta tese, a qual não descaracteriza as demais que se interpenetram, e formalizam conjunto teórico indispensável ao entendimento da política educacional brasileira.

Esses conceitos vão desde a *filosofia da práxis*, sabidamente interpretada por Gramsci como pensamento socialista; os *Intelectuais*, associados à questão cultural e ao bloco histórico; a *escola única*, vinculada à escola unitária ou politécnica, ligadas ao trabalho; *estado ampliado*, constituído pela sociedade política e civil, entre outras categorias que, mesmo não sendo citadas, fazem parte do rol a ser analisado, visando à interpretação do discurso político e suas decorrências ideológicas, resultando em *dominação e doutrinação ideológica*.

No caso da ideologia, segundo a perspectiva da análise gramsciana diz-se que ela:

é posta como “visão de mundo”. Isto é, aceita-se o estatuto de sua realidade, mesmo enquanto ilusão. Em outras palavras: a ideologia passa a ser vista como força histórica, uma “dimensão política” inscrita na práxis. Aqui recupera-se a unidade entre o pensamento e ação, onde as ideias cumprem um papel de convencimento e legitimação. A questão posta para o pensamento crítico passa a ser da eficácia política dos discursos ideológicos. (MORAES, 1996, p.40).

Em relação ao termo doutrinação, vinculado ao marxismo e, por extensão a Gramsci, Diniz Filho (2013, p.134) afirma que segundo Paulo César da Costa

Gomes, amparado por Karl Popper, seu significado (*doutrinação*)¹ está ligado a um arcabouço teórico que apresenta explicações para os fenômenos sociais e, ao mesmo tempo, procura explicar cientificamente porque certos estudiosos não concordam com a explicação.

Outra ideia referente ao conceito de doutrinação, levantada pelo autor (Ibidem, 2013, p.134) e que vem ao encontro direto da presente tese, agora em sentido pedagógico, assenta-se na apresentação de visões preconcebidas/prontas da realidade, como se fossem verdades científicas já plenamente provadas. Em resumo, colocar para os educandos uma única possibilidade explicativa da sociedade e descartar outras, com base em seus próprios pressupostos teóricos, é doutrinação. Essa situação piora se essa doutrinação teórica e ideológica estiver condicionada e atrelada a explícita propaganda partidária.

Carvalho (2004, p. 252) explica que, de acordo com o pensamento weberiano, cabe ao professor, independente de suas convicções políticas (de centro, direita ou esquerda), agir com autocontrole e proporcionar a integridade intelectual ao educando.

No geral, o capítulo concentra-se, em primeiro plano, no papel de Antônio Gramsci, em relação à educação vinculada ao Estado, portanto visão essencialmente política, e, na sequência, busca estabelecer sua influência na geografia crítica brasileira. Para isso, estabeleceram-se indicações biográficas, produção intelectual de Gramsci e esclarecimentos sobre as categorias nomeadas acima.

1.1.1 O Universal Pensamento Educacional de Antonio Gramsci

Para entender o pensamento pedagógico-político gramsciano, é necessário revolver informações biográficas, pois elas são imprescindíveis para compreender a produção intelectual e sua atuação política. Aqui, adicionamos algumas informações relevantes, por meio de Carpeaux (1966), que relata: Antonio Gramsci nasceu em 23

¹ O autor refere-se a palestra de Paulo C. da C. Gomes sobre “Geografia crítica” – Departamento de Geografia da UFPR, 2001.

de janeiro de 1891, em Ales, província de Cagliari, na insular Sardegnia, uma das regiões com grandes problemas de ordem econômica e social da Itália. Ele, com muitas dificuldades, pois sempre foi doentio e pobre, conseguiu chegar à Universidade de Turim. Em 1915, escolheu o socialismo e suas ideias como opção política.

Quanto ao contexto socioeconômico de sua região de origem, há relatos, por parte de Jesus (2005, p. 8-09), de que a Sardenha não tinha valor algum para a Itália e, conseqüentemente, para o continente europeu; a título de exemplo, os nobres e mandatários enviavam para a ilha os indivíduos indesejáveis. No caso da saúde, a malária tomava conta da região e, pela precária situação sanitária e de desnutrição das pessoas, várias enfermidades se desenvolviam, caso da tuberculose.

Jesus (2005, p. 09-10), em relação à educação e cultura, relata que os educadores, na maioria eclesiásticos, controlavam, via princípios religiosos, o ensino, fatores de grande influência de identidade sociocultural da Ilha. O autor comenta que os povos de origem espanhola, austríaca e francesa é que chegaram e, conseqüentemente, influenciaram em sua cultura. O autor acrescenta que, para Gramsci, as causas históricas do atraso regional eram políticas.

Quanto às ações pessoais, sociais e práticas políticas do sardenho, provavelmente, em decorrência do exposto acima, Carpeaux (1966) afirma que Gramsci, já em 1917, arquitetara a greve dos operários em Turim, pelo fim da guerra mundial. Em meio a tantas confusões políticas, ele fundou o Jornal Ordine Nuovo, e, mais tarde, o Diário L'Unità, em que reuniu os mais conceituados intelectuais da Península Itálica. Trabalhou na organização de conselhos operários, dirigiu greves, entre elas a greve geral italiana. Como político partidário, foi líder do Partido Comunista Italiano, primeiro secretário-geral e deputado.

Em sua visão, a transformação deveria ocorrer quando da tomada das rédeas econômicas e sociais. Estrategicamente, Gramsci (1968, p. 6) pensa no *intelectual*, pois, em sua concepção, todos são intelectuais, mas nem todas as pessoas realizam na sociedade o papel de intelectual, pois todo o indivíduo, mesmo fora de sua atividade profissional, usa de sua capacidade intelectual. Pode ser um “filósofo”, um artesão, uma pessoa de gosto; todos participam de determinada concepção do mundo. E exemplifica: da mesma forma que determinada pessoa possa, em algum momento, fritar ovos ou consertar um paletó, isso não faz dela um cozinheiro ou um

alfaiate. Gramsci (2004, p. 52-53) complementa, nesse sentido, todos os homens são filósofos, seja em atividades do dia a dia, seja em funções mais específicas, como as profissionais; não se pode desvincular o *homo faber* do *homo sapiens*.

No entender gramsciano, os intelectuais são o grupo “originário de uma função essencial no mundo da produção econômica, [o qual] cria (...) uma ou mais camadas de intelectuais que lhe dão homogeneidade e consciência da própria função, não apenas no campo econômico, mas também, no social e político”. (GRAMSCI, 2004, p. 15). Por outro lado, emergiram categorias de intelectuais preexistentes que não foram interrompidas em seu desenvolvimento histórico-social e político. Destaca que a categoria dos eclesiásticos, ligados à aristocracia fundiária, dominaram por um bom tempo importantes interesses da sociedade como: a filosofia, a ciência, a escola, os valores, e outros aspectos, fazendo prevalecer sua ideologia religiosa.

Segundo Gramsci (2004, p. 33), a base industrial solicitava demanda de um novo tipo de intelectual urbano, foi aí que se desenvolveu, paralela à escola clássica, a escola técnica, fazendo com que se repensassem os princípios da cultura geral. O autor indica uma *escola única*, humanista, formativa e que revele desempenhos técnicos e manuais no trabalho, além da ampliação do desempenho intelectual.

Gramsci (1968, p. 6-8) destaca que a questão da elaboração de um novo grupo de intelectuais consiste na elaboração crítica da atividade intelectual existente em cada indivíduo e seu grau de desenvolvimento, que, pela alteração de sua relação com a tarefa muscular nervosa, dá novo sentido e renovado equilíbrio ao físico e ao intelectual, elementos de atividade prática, genérica, inovadora das relações de ordem física e social, tornando-se a base para uma renovada e integral idealização do mundo.

O tipo tradicional e vulgarizado do intelectual é fornecido pelo literato, pelo filósofo, pelo artista. Por isso, os jornalistas – creem também ser os “verdadeiros” intelectuais. No mundo moderno, a educação técnica, estreitamente ligada ao trabalho industrial, mesmo ao mais primitivo e desqualificado, deve constituir a base do novo tipo de intelectual (...) O modo de ser do novo intelectual não pode mais consistir na eloquência, motor exterior e momentâneo dos afetos e das paixões, mas num imiscuir-se ativamente na vida prática, como construtor, organizador, “persuasor permanente”, já que não apenas orador puro - e superior, todavia, ao espírito matemático abstrato; da técnica-trabalho, eleva-se à técnica-ciência e à concepção humanista histórica, sem a qual se permanece “especialista” e não chega a “dirigente” (especialista mais político). (GRAMSCI, 1968, p. 6-8).

Mas foi no cárcere que Gramsci organizou e aprofundou seu pensamento, conforme diz Carpeaux (1966, p. 01), em relação à condenação do político sardo “o Promotor falou com franqueza: “Devemos, dizia aos juízes, ‘inutilizar por 20 anos esse cérebro perigoso’ — Gramsci foi condenado a 20 anos de reclusão na Penitenciária de Turin, perto de Bari”. (CARPEAUX, 1966, p. 01). Permitiram-lhe escrever cartas e notas, conforme complementa a informação o Instituto Gramsci e o Brasil em relação à prisão do sardo, em 1926:

8 de novembro... “medidas excepcionais”... depois de um obscuro atentado contra Mussolini...Gramsci...é preso junto com outros deputados comunistas e recolhido ao cárcere de Regina Coeli... Na sessão do dia seguinte, a Câmara dominada pelos fascistas cassa os mandatos ... dos parlamentares comunistas,... 18 de novembro..., é condenado ao confinamento por cinco anos, sob controle policial... .Alguns dias depois, porém, é informado de que será confinado numa ilha italiana, 25 de novembro. Deixa a prisão de Regina Coeli,... .Em Palermo...fica sabendo do seu exato destino: a pequena ilha de Ústica,...7 de dezembro. Chega a Ústica... ,mora numa casa particular, em companhia de Bordiga e de outros confinados..., organiza uma escola para os confinados: Gramsci dirige a seção histórico-literária, enquanto Bordiga se encarrega da seção científica. O amigo Piero Sraffa — futuro autor de Produção de mercadorias por meio de mercadorias, um dos mais importantes textos de economia publicados no século XX — envia-lhe livros. Sabe-se hoje que, através de Tatiana Schucht, que lhe retransmitia as cartas, Sraffa foi um importante interlocutor da correspondência carcerária de Gramsci. (GRAMSCI e o Brasil...,1999).

De acordo com Carpeaux (1966), ele não ficou preso por todo o tempo de sua condenação, pois, em 1933, acometido de tuberculose nos ossos, como as autoridades fascistas rezearam que ele morresse como mártir no cárcere, ele “foi solto três dias antes do desenlace. Morreu em 27 de abril de 1937, numa clínica particular, em Roma. Foi sepultado no Cemitério dos Ingleses, à sombra da Pirâmide de Cestio”. (CARPEAUX,1966).

Nosella (2010, p.113-16) conta que em Ústica, ilha para prisioneiros políticos e comuns, o político sardo, junto com conhecidos e amigos, organizam um escola que se preocupava com alfabetização, ensino elementar e médio, até faculdade; ele mesmo estudara o idioma alemão e optou por lecionar algumas disciplinas, entre elas, geografia.

Gramsci escreve em uma de suas cartas a seu amigo Piero e à cunhada Tânia sobre a escola destinada aos confinados em Ustiga.

Já iniciamos uma escola, dividida em vários cursos: 1º curso (1ª e 2ª séries elementares); 2º curso (3ª série elementar); 3º curso (4ª e 5ª séries

elementares); curso complementar, dois cursos de francês ...um curso de alemão ...gramática e matemática ...história e geografia ...Em suma, procuramos conciliar a necessidade de uma sequência escolar gradual com o fato de que os alunos, ainda que às vezes semianalfabetos, são intelectualmente desenvolvidos (C. II, 2/1/27, apud MANACORDA, 2008, p.65).

Como afirma Nosella (2010, p. 32-5), o pensador Sardo ficou conhecido como testemunha crítica dos importantes acontecimentos do primeiro e segundo quartéis do século XX, como a Primeira Guerra Mundial, Revolução Russa, da esperança revolucionária do pós-guerra e da ocorrência do fascismo. Esses fatores influenciaram, também, em sua elaboração reflexiva — entre conjuntura e ciência — e na construção de seu legado metodológico.

Em relação à concepção educativa gramsciana, Nosella (2010, p. 35) coloca que Mario Alighiero Manacorda destaca quatro etapas, oriundas dos escritos gramscianos, do princípio educativo que são: de início, escritos durante a 1ª Guerra Mundial (1914-1918); depois, escritos do Pós-Guerra (1919-1920); na sequência, escritos durante a ascensão do fascismo (1921-1926); e finalmente, os escritos do Cárcere (1926-1937). Também destacava o ensino técnico profissionalizante, alternado entre ensino de cultura geral e ensino tecnológico ou politécnico ou, talvez, síntese entre essas modalidades de ensino.

Sobre as quatro etapas do pensamento educacional gramsciano, indicado acima, destaca Manacorda (2008, p. 29-30) que, inicialmente, ou seja, no período da Primeira Guerra Mundial, Gramsci estava mais próximo do idealismo croceano, além de manter estreito contato com a classe operária, e já escrevia para revistas e jornais socialistas, geralmente criticando a classe burguesa e sua escolarização, a qual o autor acreditava contemplar as classes mais abastadas do capitalismo. Sua verve jornalística e política era movida por todas as manifestações sociais, culturais e econômicas desse período turbulento da história.

Seus escritos sobre os temas da política escolar e das orientações pedagógicas tornam-se mais frequentes (Il Grido² desenvolve uma campanha sistemática de renovação cultural e ideológica do partido socialista) e as iniciativas concretas dentro do campo educacional sucederam ininterruptamente (desde a proposta de uma associação proletária de cultura ...até o Clube de Vida Moral³, em março de 1918) ...A busca de uma relação educativa que subtrairia o proletariado dependência

² *Il Grido del Popolo*, semanário socialista, com uma série de notas e artigos de tema social e literário do qual Gramsci era colaborador.

³ Com alguns jovens, funda um *Clube de vida moral*, sobre o qual consulta o pedagogo idealista Giuseppe Lombardo Radice. <http://www.acessa.com/gramsci/?page=visualizar&id=123>.

dos intelectuais burgueses ...Gramsci propõe para seu clube a discussão desinteressada dos problemas éticos e morais, a formação de um hábito de pesquisa, de leitura feita com disciplina e método, de exposição simples e serena de nossas convicções. (MANACORDA, 2008, p. 30-31).

Conforme Manacorda (2008, p. 41), na etapa seguinte — Pós Guerra —, a vida política italiana torna-se mais radical, e Gramsci acompanha de perto essas modificações, a exemplo da criação do Partido Comunista Italiano e também a primeira edição do semanário *Ordine Nuovo* (diário a partir de 1921). Essa revista, além da propaganda do partido socialista, incentiva a escola de cultura, de forma diferenciada, tornando os trabalhadores, os camponeses e os jovens agentes da luta cultural, sob o lema: “Instruí-vos, porque teremos necessidade de toda a vossa inteligência...” O autor coloca que essa nova atitude pode ser observada num dos primeiros artigos publicados no *Ordine Nuovo*.

A proposta educativa desenvolvida até agora pelos socialistas foi em grande parte negativa e crítica: não poderia ter sido de outro modo ... (O.N. p. 255); (e novamente algumas semanas depois) Psicologicamente, o período da propaganda elementar, assim dita “evangélica”, encontra-se superado...; do evangelho, precisamos passar à crítica e à reconstrução (O.N. p. 446 apud MANACORDA, 2008, p. 42).

Na terceira etapa, Manacorda (2008, p. 50-54) coloca que, durante a ascensão do fascismo (1921-1926), a mudança no posicionamento gramsciano, ou seja, Gramsci assume um marxismo “em sua forma atual” de leninismo. Ele ultrapassa a denúncia do comportamento unilateral da escola profissional, além da vontade de uma escola profissional que seja também formativa, metas quais as partilhadas por idealistas como Leonardo Radice.

Agora, denuncia a “luta contra a inteligência do trabalhador”, “a mecanização do trabalhador” e, ainda que de maneira confusa, indica uma perspectiva unitária de formação escolar, cujos sistemas (pelo menos os de controle) tomem como modelo os sistemas rigorosos de que se serve a fábrica. (MANACORDA, 2008, p. 54).

“A fabrica têxtil, os estabelecimentos metalúrgicos ...os estabelecimentos navais, as grandes fazendas agrícolas ...cada um destes centros pode ser utilizado como base do ensino” (MANACORDA, 1964, v. II. P.83, apud MANACORDA, 2008, p.55). O autor (Ibidem, 2008, p. 56) relata que começa a delinear-se, na visão gramsciana, a concepção de partido como “intelectual coletivo”. Concebe-se a

organização cultural como atividade política que obriga seus intelectuais tradicionais a colaborarem na luta revolucionária do proletariado.

A última etapa da concepção educativa gramsciana, de acordo com Manacorda (2008, p. 249-51) se reporta aos escritos do Cárcere, entre 1926 e 1937. A parte fundamental desse ciclo está na retomada de Gramsci, em 1932 (no Caderno 12)⁴, às reflexões sobre a escola, redigidas em 1930, no Caderno 4, que trata da organização escolar. Aqui ele entrelaça o discurso sobre os intelectuais e o americanismo, de forma mais profunda, e vê no intelectual um especialista e político. Gramsci, em seu discurso, une as estruturas escolares e as estruturas industriais, acreditando ser a melhor forma de se alcançarem as metas sociais. Além disso enfatiza a especialização e a educação de base, como sua forma inicial.

Manacorda (2008, p.251) afirma que Gramsci reabre o discurso em relação aos intelectuais, destacando dois planos superestruturais, nos quais eles agem: o da “sociedade política ou Estado” e da “sociedade civil”. O primeiro passa pelo controle direto do governo, via estrutura estatal institucionalizada, ao passo que a sociedade civil atende ao conjunto dos organismos “privados”, visando à hegemonia, ou seja, ao direcionamento da sociedade em todas as suas manifestações e ações.

Conforme aponta o autor (ibidem, 2008, p. 252-53), Gramsci diante da crise — imaginada por ele, da escola tradicional —, examina as escolas, academias, revistas, círculos e jornais e pensa numa nova escola de cultura técnica, ao lado da escola de cultura clássica. Portanto, em relação ao dirigente, essa constatação de “plenitude dupla (técnica mais política) repete a união entre trabalho intelectual e técnico-manual, que se acha na perspectiva da escola única, e torna ainda mais evidente a relação entre essa escola e as suas instituições culturais da sociedade adulta”. (MANACORDA, 2008, p.251).

Nosella (2010, p.35-36) lembra que Gramsci acreditava no labor industrial como princípio pedagógico, interferindo na própria liberdade humana, concreta e universal. “Essa tese é conhecida e amplamente difundida no meio dos educadores brasileiros. Seu sentido, entretanto, não me parecia precisamente definido.” (NOSELLA, 2010, p.35).

O autor diz que Gramsci defende um método que parta de experiências concretas de todos, organizadas coletivamente, de modo que todos se tornem

⁴ De acordo com o autor, Gramsci no Caderno 12, retoma o Caderno 4 e faz algumas atualizações teóricas, metodológicas e pedagógicas de seu pensamento em relação à escola.

educadores e aprendizes, sempre preocupados com o enriquecimento cultural de todos. Ele pensa que a escola deve ser “círculo de cultura”. Defende a lógica e não somente a dialética, estimula a autocrítica e sua precaução em relação à doutrinação. Prefere bons instrumentos intelectuais, denominados “ferramentas de trabalho” e teme as ideias preconcebidas e acabadas.

Mais direcionado a estudos geográficos, como meta central deste trabalho, está a intenção em demonstrar, mesmo de forma aproximada, os componentes disciplinares atinentes ao saber geográfico, possivelmente, desenvolvidos pelo pensamento do sardo, revelado, desde sua obra iniciada antes do cárcere, ou seja, *A Questão Meridional*, importante obra, base inicial das elaborações gramscianas, da qual consta:

A sociedade meridional é um grande bloco agrário constituído por três estratos sociais: a grande massa camponesa, amorfa e desagregada; os intelectuais da pequena e média burguesia rural; os grandes proprietários de terra e os grandes intelectuais. Os camponeses meridionais ...são incapazes de dar uma expressão centralizada às suas aspirações e necessidades. O estrato médio dos intelectuais recebe da base camponesa os impulsos para sua atividade política e ideológica. Os grandes proprietários no campo político e os grandes intelectuais no campo ideológico centralizam e dominam, ...Como é natural, é no campo ideológico que a centralização se verifica com maior eficácia e precisão. Giustino Fortunato e Benedetto Croce representam, por isso, as pedras angulares do sistema meridional e são, em certo sentido, as maiores figuras da reação italiana, (GRAMSCI, 1987, p. 35-6).

Nesse momento é importante trazer aspectos que serão desenvolvidos mais à frente, justamente, vindos da questão territorial, levantados por Antônio Gramsci, no tocante à diferença econômica, social e cultural existente entre o norte e sul da Itália, haja vista sua semelhante condição do espaço brasileiro, correspondente ao sul e nordeste/norte do nosso país.

É o que corrobora Nosella (2010, p. 107), quando lembra que Gramsci, ao analisar a massa camponesa meridional italiana, acredita que esse tema central do pensamento gramsciano originou, praticamente, um tratado em relação aos intelectuais. Nesse sentido, transposta ao regionalismo brasileiro, com toda carga política, cultural e geográfica, pode-se dizer que o “Sul – maravilha” do Brasil é comparado, geograficamente, ao norte industrializado da Itália e as regiões Norte e Nordeste brasileiras — regiões com problemas socioeconômicos — assemelham-se ao sul italiano. Essa real semelhança, notadamente na questão geográfica, ainda

hoje, é passível de estudo comparativo, devido sua similaridade espacial resultante de aspectos físicos e econômicos.

Pelo colocado, percebe-se que o pensamento marxista gramsciano pode ser transposto ao Brasil, devido às semelhanças identificadas e a sua posição diferenciada quanto ao clássico pensamento marxista, ou seja, ele, diferentemente dos demais marxistas que evidenciam a economia em suas análises, tem, na educação e cultura — escola única — a chave para organização da sociedade.

No caso específico da disciplina de geografia, também constata-se afinidades, desde a preferência de Gramsci pelos estudos de história e geografia, até as várias indicações relacionadas às interações entre o homem e a natureza e a visão de mundo.

1.1.2 Categorias e Conceitos Pertinentes à Tese: destaque para Hegemonia e Escola Única

Devido à específica preocupação deste trabalho, em demonstrar a verve política e educativa gramsciana, na tentativa de aproximá-la dos preceitos educacionais formais brasileiros e, particularmente, do ensino de geografia, é que destacam-se alguns conceitos e categorias mais indicados a tal intento. As demarcações conceituais se fazem necessárias devido à falta de sequência e ordenamento cronológico e lógico dos escritos de Gramsci.

Isso ocorreu devido a sua dificuldade, pois não tinha acesso a materiais para organizar seus estudos, leituras e sistematizações, devido a sua condição de preso político, nos idos de 1926 a 1937, na Itália. Os elementos textuais aqui colocados fazem parte de conjuntos teóricos que se interpenetram e se complementam, constituindo-se em substrato discursivo a ser elaborado, para atender às necessidades desta investigação.

Em se tratando de categorias e conceitos gramscianos, acredita-se que a mais abrangente seja a *filosofia da práxis* — na realidade, teoria e doutrina socialista — que, em última instância, de acordo com o próprio Gramsci (1989, p. 04-6) e

clássicos do marxismo, os quais tratam o sujeito e o objeto como momentos relativos da práxis no decorrer da história humana, consequência do imanentismo total, visto por ele no marxismo, buscando ultrapassar os truncados polos do materialismo e do idealismo metafísicos, e colocar o marxismo como filosofia da práxis.

Nessa ótica, o marxismo é entendido como sociologia ou economia, mas Gramsci não pretende colocar como concepção original; ele diz que Hegel pensara, mas falhou na tentativa de superação do idealismo e do materialismo. Portanto coube a Gramsci a genuína construção da filosofia marxista — a filosofia da práxis.

Em Gramsci (1989, p. 04-06), consta que o marxismo pode ser chamado de religião — em expressão croceana —, ou seja, uma concepção dinâmica do mundo, com moral própria. Cabe ao marxismo elaborar e conduzir a vontade coletiva, realizando a moral, por meio da subversão da práxis.

Nesse ponto ocorre seu encontro de ideias com Lênin, considerado por ele como o mais bem preparado intelectualmente em relação à concepção da filosofia da práxis. Ele complementa: a vontade coletiva, em caráter hegemônico político, econômico e cultural, visa à reunificação da humanidade.

Mais adiante (Ibidem, p.1989, p.18-20) acrescenta que a filosofia da práxis apresenta-se de forma polêmica e crítica, pois supera a forma de pensar, precedendo a reflexão real existente, ou seja, o mundo culturalmente constituído. Isso vem desde a transformação do catolicismo em “jesuitismo”, originando o modernismo, “ordens religiosas”, e um partido político constituindo-se na democracia cristã. A filosofia da práxis é contrária ao catolicismo, pretende conservar os “simplórios” em suas ilações do senso comum, mas pretende, também, levá-los a uma idealização de vida mais avançada.

Gramsci (1989, p. 24-6) interpreta que o entendimento crítico de si mesmo é obtido pelas “*hegemonias*” políticas, de direcionamento contrastante, inicialmente, na ética e, posteriormente, na política, até chegar à concepção da realidade. Entretanto a consciência política é a fase inicial de uma posterior e progressiva autoconsciência da teoria e prática, que, por fim, se unificam.

O autor ressalva que a “escola – em todos os seus níveis – e a igreja são as duas maiores organizações culturais em todos os países, graças ao número do pessoal que abrangem. (...). Entretanto, deve-se notar que em todos os países, ainda que em graus diversos, existe uma grande cisão entre as massas populares e os grupos intelectuais”. (Gramsci, 1989, p. 29). Inclusive, os professores e os

religiosos, os mais numerosos e próximos à periferia nacional. Por outro lado, a universidade, excepcionalmente, em poucos países, exerce papel unificador. E continua um pensador livre, em muitas oportunidades, exerce mais influência do que toda a instituição de ensino superior.

Colocar a ciência na base da vida, fazer da ciência a concepção do mundo por excelência, a que liberta os olhos de qualquer ilusão ideológica, que põe o homem em face da realidade tal como ela é, isto significa recair no conceito de que a filosofia da práxis tenha necessidade de sustentáculos filosóficos fora de si mesma. Mas, na realidade, também a ciência é uma superestrutura, uma ideologia ...Para a filosofia da práxis, o ser não pode ser separado do pensar, o homem da natureza, a atividade da matéria, o sujeito do objeto; se faz esta separação, cai-se em uma das muitas formas de religião ou na abstração sem sentido (GRAMSCI, 1989, p.70-71).

A ciência é muito importante à nova maneira de produzir, relativa à união entre os seres humanos e os elementos da natureza. “O cientista-experimentador é também um operário, não um puro pensador: o seu pensar é continuamente controlado pela prática e vice-versa, até que se forma a unidade perfeita da teoria e da prática”. (GRAMSCI, 1989, p.171).

No caso da geografia, vista até aqui, neste trabalho, como disciplina científica de evolução paradigmática um tanto fluida, no sentido de formalização do saber científico clássico, mas com forte teor político, é que se sente aproximação com o pensamento gramsciano, pois este destaca o movimento dialético existente entre os homens e a natureza e entre eles mesmos, ou melhor, entre os seres humanos e seus pares.

Voltando à discussão aludida por Gramsci (1989, p.106-09), pode-se dizer que a filosofia da práxis persegue duas metas básicas: lutar, refinadamente, contra as ideologias modernas, objetivando formar seu grupo de intelectuais, continuando o processo de educar os populares de cultura medieval. Essa filosofia pressupõe toda essa elaboração pretérita cultural, bem como o “Renascimento e a Reforma, a filosofia alemã e a Revolução Francesa, o calvinismo e a economia clássica inglesa, o liberalismo laico e o historicismo.” (GRAMSCI, 1989, p.106),

Em resumo, conforme Gramsci (1989, p.110), o eu está na gênese de toda a idealização moderna da vida. A filosofia da práxis é a conquista de toda reforma intelectual e moral, vinculada, dialeticamente, na cultura popular e na alta cultura. Ela nasceu no terreno do alto desenvolvimento cultural dos 50 anos iniciais do

século XIX, representado pela cultura filosófica clássica alemã, assim como pela economia tradicional britânica e pela literatura e efetiva política francesa.

“A redução da filosofia da práxis a uma sociologia representou a cristalização da tendência vulgar, já criticada por Engels — nas cartas a dois estudantes, publicadas no *Sozial Akademiker* —, e que consiste em reduzir uma concepção do mundo a um formulário mecânico, que dá impressão de poder colocar toda a história no bolso”. (GRAMSCI, 1989, p.152). Ela não carece de “sustentáculos heterogêneos; ela mesma é tão robusta e fecunda de novas verdades que o velho mundo a ela recorre para alimentar o seu arsenal com armas mais modernas e mais eficazes”. (GRAMSCI, 1989, p.187).

Entretanto, na visão gramsciana, o *bloco histórico* é uma das categorias fundamentais do marxismo ou de filosofia da práxis, como aponta Zangheri (2006, p.01), pois é estabelecida de acordo com a relação “estrutura e superestrutura, teoria e prática, forças materiais e ideologia”. Gramsci desaprova as visões deterministas e mecanicistas, colocando que somente a estrutura não move as visões superestruturais das ideias. Na realidade, tem-se que observar cuidadosamente as recorrências históricas. O autor, diz, ao contrário dos marxistas ortodoxos, que a política e a ideologia não caracterizam o todo estrutural e o processo histórico tem grande relevância nessa questão.

Por outro lado, “a política deve levar em conta as tendências de desenvolvimento da estrutura (...) Disso decorre a possibilidade do erro político, que o materialismo histórico mecânico não admite, considerando que todo ato político é rigidamente determinado pela estrutura”. (ZANGHERI, 2006, p. 01).

Uma vez esclarecida, pelo menos em parte, a questão da filosofia da práxis e do bloco histórico, assim como sua relação direta com a teoria socialista marxista de cunho histórico e dialético, saindo do econômico e se aproximando do social e do político, via elaborações culturais, apresenta-se a *hegemonia* como categoria central para entendimento e demonstração de sua basilar importância na caracterização da evolução cultural e educacional do Brasil, elaborada por meio de políticas nem sempre democráticas e, muitas vezes, fortemente coercitivas.

Conforme Sheen, o estudo sobre a educação deve considerar os aspectos “referentes à questão da conquista e exercício da hegemonia. A palavra hegemonia no seu sentido originário na etimologia grega, tem o significado de direção, de guia,

de condução. É nesse sentido que ela é utilizada por A. Gramsci”. (SHEEN, 2007, p. 3).

Sobre hegemonia, Gramsci diz:

Toda relação de “hegemonia” é necessariamente uma relação pedagógica, que se verifica não apenas no interior de uma nação, entre as diversas forças que a compõem, mas em todo campo internacional e mundial, entre conjuntos de civilizações nacionais e continentais.(GRAMSCI, 1989, p. 37).

A página Gramsci e o Brasil (2013, p, 01), assinado por Tortorella, destaca o conceito de hegemonia na visão de Gramsci, que se contrapõe, nos Cadernos do Cárcere, ao termo dominação. “Somente numa fase tosca e primitiva é que se pode pensar numa nova formação econômica e social como dominação de uma parte da sociedade sobre outra. Na realidade, o que uma hegemonia estabelece é um complexo sistema de relações e de mediações, ou seja, uma completa capacidade de direção”. GRAMSCI E O BRASIL (2013, 01). De acordo com o autor, a hegemonia se reporta a uma agenda de relações e de mediações, indicando completa capacidade de direção, reunindo atividades culturais e ideológicas, nas quais são protagonistas os *intelectuais*, assim como organizadores de consenso de direção moderada.

Gramsci (1968, p.15-17) lembra que a constituição dos intelectuais clássicos é processo histórico interessante. Na França, seu desenvolvimento foi harmônico, ligado a questões econômicas e eclesiásticas, que influenciam, na formação cultural francesa, desde os Séculos XVIII e XIX, irradiando-se internacional e cosmopolitamente, de forma imperialista e hegemônica orgânica. Já na Inglaterra, ocorre diferente, pois a formação dos intelectuais assenta-se nas questões industriais e econômicas, e deixa a desejar na ordem intelectual-política. A aristocracia rural se une aos industriais que se constituem em classe dominante.

Na Alemanha e Itália, Gramsci (1968, p. 18-19) coloca que foi instituída uma ideologia universalista, supranacional (Sacro Império Romano da Nação Alemã), fornecendo determinado número de pessoas para as metrópoles medievais. A Rússia teve várias tendências: a estrutura econômico-comercial e política foi elaborada pelos gregos bizantinos e, em um segundo momento, os franceses e germânicos levam essa experiência para os russos. Por outro lado, e em outra

condição de tempo e lugar, o fenômeno russo é comparado ao surgimento dos Estados Unidos da América. Pois sofreram migração anglo-saxônica e seus intelectuais formaram, com seus dotes morais, a civilização norte-americana.

Gramsci (1968, p. 20-21) diz que na América do Sul e Central, diferente dos Estados Unidos, não existe participação de categoria de intelectuais tradicionais, o que existe é predomínio do clero e dos militares, ligados aos latifundiários e ao setor rural econômico, a exemplo do que acontece no Brasil, na Argentina e em outros.

Gramsci entende ser apenas por uma leitura rápida e esquemática que se poderá indicar em relação ao que Marx “define como superestruturas tenha uma relação de dependência mecânica com as estruturas. (...) superestruturas como ‘aparências’ deve ser visto como consequência da necessidade de divulgação, (...) forma de discurso ‘metafórico’ feito em função de um diálogo e de uma compreensão de massa da nova análise da sociedade”. (Tortorella, 2013, p.01).

Por isso, Gramsci não rejeita a visão proposta por Benedetto Croce sobre a exigência de um estudo da história do ponto de vista ético-político. Mas — e aqui temos o momento da polêmica com Croce — não se pode interpretar a história somente deste ponto de vista: o aspecto ético-político pode explicar, sem dúvida, o processo de afirmação da hegemonia desta ou daquela formação econômico-social, mas não dá conta do conjunto do processo histórico. (...) em Lenin — segundo a interpretação de Gramsci — não deve ser entendida como afirmação de uma dominação, mas como afirmação de uma capacidade superior de interpretação da história (...) Deste modo, Gramsci afasta-se de qualquer concepção de tipo tirânico da expressão ‘ditadura do proletariado’. (...) O conceito de hegemonia foi frequentemente combatido como se pretendesse expressar a ideia de uma ditadura de partido (TORTORELLA, 2013, p.01).

Manacorda (2008, p. 114) assinala que, em uma das cartas a Tânia, sua cunhada, Gramsci, redigindo notas sobre Croce, esclarece sua visão da hegemonia e leva a crer que Croce considera apenas no sentido político — na visão gramsciana ela é ampliada — “(...) política se denominada ‘hegemonia’, do consenso, da direção cultural, a fim de distingui-lo do momento da força, da coerção, da intervenção legislativa e estatal ou policial” (C. 263,2/5/32 apud. Manacorda, 2008, p.114). Gramsci convalida essa ideia, mas condena o pensamento croceano, ao eliminar o marxismo denominado por ele de filosofia da práxis, pois ocorreu que,

exatamente no mesmo período em que Croce elaborava esta sua assim dita clava, a filosofia da práxis, através de seus maiores teóricos modernos, era elaborada no mesmo sentido e mesmo momento da “hegemonia” e da direção cultural era precisamente reavaliado de forma sistemática, em

oposição às concepções mecanicistas e fatalistas do economicismo. Tornou-se assim possível afirmar, de forma mais adequada, que o traço essencial da filosofia mais moderna da práxis consiste justamente no conceito histórico-político de 'hegemonia'. (C. 263,2/5/32 apud. MACACORDA, 2008, p.114).

Entretanto, salienta Manacorda (2008, p. 114), em sentido mais geral e denso, mesmo em linguagem cifrada, que foi Lênin o principal interlocutor de Gramsci em relação à elaboração conceitual da hegemonia. De outra forma, não deixa de criticar o positivismo, ao qual o leva a Benedetto Croce.

Acrescenta Soares (2000, p. 201-2) que Gramsci pensa nos limites teóricos do economicismo e do determinismo, presentes no denominado marxismo “ortodoxo”, ocorrido na polêmica estabelecida pelos neoidealistas, representado por Croce. Ele anseia recuperar o historicismo, ressaltando a importância da ação humana na cronologia dos eventos, contrapondo-se ao evolucionismo, de elaboração positivista, que elimina a participação ativa do ser na elaboração de sua vida. Portanto, resgatar a “subjetividade” humana, por meio do marxismo, chega até a valorização do trabalho, como base da relação humana com sua natureza e sua cultura.

Soares (2000, p. 203) aponta substancial diferença entre a filosofia da práxis e o marxismo dito “positivista”, quando os interesses estão voltados expressamente aos aspectos exclusivamente econômicos. Pois, no caso, a educação colocada no âmbito “superestrutural”, seria apenas um “apêndice” da conjuntura econômica ou apenas mais um componente nas atividades econômicas em suas relações produtivas.

Pamplona (s/ano, p. 11) constata que a dupla tarefa de crítica ao economicismo e ao leninismo recupera a conjunção estrutura e superestrutura, permitindo a reproblemática da questão estatal, sendo elucidativas nos Estado/ /classe e Estado/sociedade e a demarcação dos aparelhos de hegemonia, destacando-se a escola.

A próxima categoria indispensável ao entendimento desta investigação é o *Estado* — que em Gramsci apresenta-se diferenciada — e seu papel na sociedade, por meio da educação. Nesse particular, recorre-se a Soares (2000, p.191), que reflete sobre o “*Estado ampliado*” e a reavaliação estratégica da disputa de classes que levou Gramsci a redimensionar a cultura, colocando-a como importante frente

de labuta na guerra de posição ancorada na educação das massas, para que elas possam se inserir conscientemente na vida política.

Segundo a autora, Gramsci relata: “educação das massas é realizada, sobretudo, através da mediação dos ‘intelectuais’, isto é, dos indivíduos que organizam e difundem a concepção de mundo de uma classe social que, emergindo no terreno da produção econômica, procura exercer o seu governo sobre a sociedade”. (Soares, 2000, p.191)

Schlesener (2009, p. 100-1) afirma que o professor é intelectual que prepara o indivíduo para a vida social e política, de modo que ele mostra os vários ângulos de cada situação; deve ser imparcial, política ou ideologicamente, mas não deve mostrar-se neutro. O professor, na realidade, deve se comportar como mestre — mistagogo do grego — ele aprende com o educando, questiona e busca novos saberes, desperta-lhe a curiosidade natural. Ressalva-se, lembrando sentido weberiano que “as preferências pessoais e outros juízos subjetivos de gosto pertencem à filosofia dos valores e, de maneira nenhuma, à metodologia das ciências ou à atividade docente”. (CARVALHO, 2004, p. 261).

A autora lembra que Leonardo da Vinci já alertava para a vontade natural de aprender, e cabe ao professor lançar o desafio. O mestre instiga o desvelar do passado, ao redescobrir o que já se conhece. Segundo Schlesener, Leonardo foi adepto do saber integral, implícito no desejo gramsciano de renovação da sociedade.

Prosseguindo, Schlesener (2009, p.119) retoma: à escola cabe preparar o infante à organização social, conscientizando-o sobre a transformação da natureza, pelo trabalho, conceito fundamental no processo ensino-aprendizagem. “A *escola única* proposta por Gramsci apresenta-se como o coroamento de uma perspectiva humanista de formação integral do homem moderno, presente na metáfora de Leonardo da Vinci”. (SCHLESENER, 2009, p.121). Ela deveria estruturar-se “como colégio, com vida coletiva diurna e noturna”, envolvendo educadores e educandos.

A escola unitária deveria corresponder ao período representado hoje pelas escolas primárias e médias, reorganizadas não somente no que diz respeito ao conteúdo e ao método de ensino, como também no que toca à disposição dos vários graus da carreira escolar. (GRAMSCI, 1968, p.122).

De acordo com Nosella (2010, p. 42), baseado no pensamento gramsciano, a escola deveria ser “desinteressada”, porque sua preocupação era preparar os dirigentes para governar o estado proletário. Então a meta seria formar e ampliar a visão das pessoas, pois governar é tarefa árdua. Daí o surgimento do termo “desinteressado”, ou seja, de cultura e formação educacional desinteressadas, de amplo horizonte e grande alcance. Essa escola não seria apenas para o desenvolvimento individual ou de pequenos grupos, mas seria para a coletividade e até para toda a humanidade. Essa ideia sempre vinha vinculada ao trabalho, que deveria ser dos operários do partido — partido do trabalho —, portanto classista.

Em relação à escola desinteressada e sua função, Gramsci diz:

De fato, nesse período, o estudo ou a maior parte dele deve ser (ou assim aparecer aos discentes) desinteressado, ou seja, não deve ter finalidades práticas imediatas ou muito imediatas, deve ser formativo ainda que “instrutivo”, isto é, ricos de noções concretas. Na escola atual, em função da crise profunda da tradição cultural e da concepção da vida e do homem, ...predominam sobre a escola formativa, imediatamente desinteressada. (GRAMSCI, 2004, p.49).

Em relação a isso, ele recorda: “o operário moderno aprende muito mais de suas instituições de classe, do que do livro do saber oficial (...). Não há salvação, portanto, a não ser no operarismo, nas classes das mãos calejadas e do cérebro incontaminado pela cultura e pelas degenerações escolares” (C.T.⁵, 1980, 103, nota 1. apud NOSELLA 2010, p. 43). O autor (Ibidem, 2010, p. 65) complementa que, pelo sentido teórico e cultural, a tarefa seria integrar a esfera do trabalho com a esfera cultural; aspectos científicos e produtivos com as humanidades e a escola técnica profissional com a *escola desinteressada*.

Nosella (2010, p. 42), relata que a “estrutura da escola unitária, inspirada no trabalho moderno de forma desinteressada, é a seguinte: formará a nova geração desde os 6 anos de idade até os 16 ou 18, isto é, até o limiar da escola profissionalizante que será a universidade” (NOSELLA, 2010, p.169), pois esse é local onde se trabalham as “ciências humanas ou básicas” ou “engenharias aplicadas”.

⁵ Nosella alerta, no início da obra (p.09) , que, para facilitar as citações das obras de Gramsci, usará siglas como esta: C.T. - Cronache Torinesi 1913-1917. Torino: Giulio Einaudi Editore, 1980. 898 p.

A divisão fundamental da escola em clássica e profissional era um esquema racional: a escola profissional destinava-se às classes instrumentais, ao passo que a clássica destinava-se às classes dominantes e aos intelectuais. O desenvolvimento da base industrial, tanto na cidade como no campo, provocava uma crescente necessidade do novo tipo de intelectual urbano: desenvolveu-se, ao lado da escola clássica, a escola técnica (profissional mas não manual), o que colocou em discussão o próprio princípio de orientação concreta fundada sobre a tradição greco-romana. (GRAMSCI, 1968, p. 118).

A escola única, do modo como foi concebida por Gramsci, só é possível numa realidade social na qual se instaurem “novas relações entre trabalho intelectual e trabalho industrial, não apenas na escola, mas em toda a vida social”. (Ibidem, p.123). Essa modalidade de escola é mais democrática, e tem por meta a elaboração de nova sociedade, visando à integração de governantes, e governados, em que os últimos possam, também, governar, mediante o saber historicamente alcançado, e sua liberdade intelectual.

Ela (a escola) deve ser pública, e financiada pelo estado, a todos os cidadãos, sem discriminação. “Formar o homem para a sociedade significa prepará-lo para o trabalho, que se apresenta como o princípio de ordenação do processo educativo. Educar implica desenvolver a capacidade intelectual e prática do indivíduo, tarefa que não é apenas da escola, mas é desempenhada por toda a sociedade”. (SCHLESENER, 2009, p.131).

objetivo último da escola unitária de Gramsci é justamente “transformar em liberdade o que hoje é necessidade”. ...É a liberdade forjada no e pelo trabalho moderno, administrado pelo próprio trabalhador o qual produz e define a política de produção e de distribuição. ...A caneta ou o computador representa instrumentalmente o mundo do trabalho, princípio pedagógico e concretizado da liberdade humana. (NOSELLA, 2010, p.180).

Conforme Nosella (2010, p.140-41), Gramsci não crê na liberdade pedagógica do educador e do processo ensino-aprendizagem, pois eles são elaborados pelo estado, seu educador maior. Nesse sentido, Gramsci pensa que os educadores e o estado devem passar por uma reeducação. No caso, a sociedade política — os governos, mesmo tendo grande poder — não é absoluta em relação à sociedade ou Estado. Por outro lado, a sociedade civil — também formadora do estado maior, no sentido convencional —, contribui com a sociedade política, mesmo discordando em alguns pontos.

No primeiro caso, tem-se que fortificar e preparar a sociedade civil, minimizando as oposições e resistências, para que ocorra a hegemonia, ou seja, a orientação indicada pelos socialistas na organização do estado maior. No segundo caso, a administração socialista poderá esquematizar seu direcionamento, sob as críticas advindas da sociedade civil, para renovar e fortificar sua hegemonia.

Nosella (2010, p.141) ressalta que a concepção de Estado como a junção da sociedade civil e sociedade política proporciona a direção cultural, ou seja, a hegemonia, supostamente croceana, na realidade, pertence, segundo Gramsci, aos melhores preceitos marxistas. Para equilibrar e amenizar a coerção estatal, Gramsci valoriza a formação de “pequenos e grandes intelectuais” que, em certa medida, são “funcionários” da sociedade civil e os idealizadores hegemônicos e arquitetos da direção cultural.

O autor ressalta que não é por acaso que Gramsci valoriza qualquer forma de ensino, seja escolar formal seja informal, assim como suas dimensões (grande ou pequena) — “as escolas dos cárceres, das famílias, dos partidos, dos sindicatos” — porque são elas as formadoras dos intelectuais dirigentes e organizadores da hegemonia.

Sobre o *intelectual*, peça fundamental na sociedade civil e realização hegemônica, observa Gramsci (1968) — citado na obra *Os Intelectuais e a Organização da Cultura*, — na orelha, elaborada por Carlos Nelson Coutinho, “a função do intelectual consiste em transformar um grupo social ‘em-si’ num grupo ‘para-si’.” “Todos os homens são intelectuais” — diz Gramsci — “mas nem todos desempenham na sociedade a função de intelectuais (...). Não há atividade humana da qual se possa excluir toda intervenção intelectual; é impossível separar o homo faber do homo sapiens.” (Gramsci, 1968 citado por Coutinho).

Os intelectuais organizam a cultura, segundo pensamento gramsciano “a relação entre os intelectuais e o mundo da produção não é imediata, como é o caso nos grupos sociais fundamentais, mas é ‘mediatizada’, em diversos graus, por todo o contexto social, pelo conjunto das superestruturas, do qual os intelectuais são precisamente os ‘funcionários’.” (GRAMSCI, 1968, p.10-11). A “organicidade” das várias camadas de intelectuais pode ser estabelecida, pela gradação dos papéis e das superestruturas da base estrutural para cima. Para esquematizar, podem-se fixar dois grandes “planos” superestruturais: “sociedade civil”, conhecidos como grupos “privados” e o da “sociedade política ou Estado” de função de “hegemonia”

assegurada pelo grupo dominante da sociedade tido como “domínio direto” ou “jurídico”.

Gramsci (1968, p.11-12) afirma que há que se fazer alguns comentários sobre os intelectuais urbanos e rurais. Os primeiros se desenvolveram junto à indústria, sua função é comparada à da hierarquia militar, isto é, não têm iniciativa autônoma na aplicação dos planos; colocam, tornam-se massa instrumental próxima do empresário, realizam o plano de produção colocado pelo estado-maior, controlador de fases executivas elementares, geralmente standardizados, confundem-se com o estado-maior industrial.

Já o intelectual rural é “tradicional”, ligado aos camponeses e à pequena burguesia dos centros urbanos menores, articulados pelo sistema capitalista. Esse intelectual é o elo entre a administração do estado ou local — advogados, tabeliães e outros — e, por isso, tem maior função político-social. No campo, esse intelectual que é o sacerdote, o advogado, o docente, o tabelião, o terapeuta, entre outros, possui padrão de vida médio e representa um modelo social a ser seguido.

O autor (Ibidem, 1968, p. 14) interpreta a relação entre o partido político moderno e a relação com os intelectuais no sentido de que: 1) para alguns, o partido político é maneira própria de constituir a categoria de intelectuais orgânicos, pois tem relação diretamente com o campo político e filosófico, saindo da produção técnica; 2) o partido político representa, na sociedade civil, função colocada para o Estado, organiza fusão entre intelectuais orgânicos de determinado grupo dominante e os intelectuais; esse trabalho é desempenhado pelo partido que prepara os próprios componentes, “elementos de um grupo social nascido e desenvolvido como “econômico”, até transformá-los em intelectuais políticos qualificados, dirigentes de todas as atividades e funções inerentes ao desenvolvimento orgânico de uma sociedade integral, civil e política”. (GRAMSCI, 1968, p.14)

Portanto, com base no exposto, no pensamento gramsciano o intelectual tem, no chão da escola, espaço para, junto à comunidade estudantil, no caso do ensino formal, idealizar o processo ensino-aprendizagem, em busca das especializações, do humano e do cultural. Nesse sentido:

Pode-se observar que, em geral, na civilização moderna, todas as atividades práticas se tornaram tão complexas, e as ciências se mesclaram de tal modo à vida, que toda atividade prática tende a criar uma escola para os próprios dirigentes e especialistas e, conseqüentemente, tende a criar um grupo de intelectuais especialistas de nível mais elevado, que ensinam

nestas escolas. Assim, ao lado do tipo de escola que poderíamos chamar de “humanista” (e que é o tradicional mais antigo), destinado a desenvolver em cada indivíduo humano a cultura geral ainda indiferenciada, o poder fundamental de pensar e de saber se orientar na vida, foi-se criando paulatinamente todo um sistema de escolas particulares de diferentes níveis, para inteiros ramos profissionais ou para profissões já especializadas e indicadas mediante uma precisa individualização (GRAMSCI, 1968, p.117).

Nesse contexto, é visível, no caso brasileiro, a incorporação do pensamento pedagógico político gramsciano, em algumas modalidades educacionais, seja formal, seja informal, seja pública ou particular, pois, como já relatado no pensamento gramsciano, todos são intelectuais e podem exercer funções de acordo com sua posição no grupo social.

Schlesener (2009, p. 97-99) confirma que a prática intelectual escolar ocorre e pode manter o padrão social e hegemônico, ou pode transformá-lo, mediante a organização política dos grupos dominados na disputa por novas relações de hegemonia. Ao mesmo tempo, a atividade do professor deve ser criativa e rigorosa, para provocar a elaboração humana, mediante suas habilidades; a experiência e a curiosidade, também, devem ser incentivadas pelo docente quando do ato didático-pedagógico.

Buttigieg ⁶ (1999, p. 03), em conferência internacional sobre Gramsci, diz que os intelectuais, como Pôncio Pilatos, pretendem ser “puros” e “autônomos”, negando suas próprias responsabilidades, e não desejam ser expostos ao julgamento do povo. Seu proclamado distanciamento em relação à política não passa de uma pose, de um fingimento; na realidade, eles têm uma função política de importância fundamental. O principal papel dos intelectuais – explica Gramsci – é o de criar o consenso. O seu trabalho, por isso, se desenvolve na esfera da sociedade civil, não na esfera política em si, mas isso não significa que sua atividade não seja política. O autor constata que o problema central do sistema de ensino é que cada conglomerado social idealiza e elabora seu próprio modelo de escola.

Na sequência, Buttigieg (1999, p. 03) confirma que, nos Estados Unidos, por exemplo, a grande maioria dos debates sobre a educação pressupõe que esse problema fundamental, identificado por Gramsci, já foi superado. Por isso, nesses debates, as preocupações voltam-se, quase exclusivamente, para questões de currículo. Algumas escolas, por exemplo, são muito bem financiadas, bem

⁶ Joseph A. Buttigieg é professor da Universidade de Indiana, nos Estados Unidos, e secretário da Internacional Gramsci Society - IGS. Texto originalmente publicado em Lorenzo Capitani e Roberto Villa (1999).

equipadas, outras não; são todas financiadas pela comunidade em que estão inseridas.

O autor diz que outras escolas têm um corpo estudantil inteiramente proveniente de famílias abastadas. Os currículos e os métodos pedagógicos dessas escolas, provavelmente, são idênticos aos das escolas de comunidades mais pobres, mas o ambiente de um tipo e outro de escola não podem ser jamais comparados e, certamente, os resultados são totalmente incomparáveis. Essa situação não pode ser resolvida com reformas curriculares, requer, ao contrário, uma transformação radical das relações sociais do país inteiro.

A educação, mediada pelos “intelectuais”, transmite a noção de mundo em determinada classe social imersa na produção econômica e detentora do poder e governo da sociedade. A escola (no pensamento gramsciano – “escola unitária”), uma das mais importantes instituições, mobiliza conteúdo ético estatal; ideologias que perpassam a sociedade civil, legitimando a classe dominante tradicional, ou procura fundar uma nova sociedade.

Os grupos sociais intelectuais, como pensa Gramsci (2004, p.15), estão representados por duas partes que se entrecruzam: a primeira, geralmente oriunda de função econômica, da produção, mas também social e política, como os empresários, a outra ligada à categoria dos eclesiásticos e aristocratas.

O problema é complexo ...As mais importantes dessas formas são duas: Todo grupo social ...não apenas no campo econômico, mas também no social e político: o empresário capitalista cria consigo o técnico da indústria, o cientista da economia política, o organizador de uma nova cultura, de um novo direito ...Todo grupo social “essencial”, ...na história a partir da estrutura econômica anterior ...encontrou – pelo menos na história que se desenrolou até nossos dias – categorias intelectuais preexistentes ...A mais típica ...é a dos eclesiásticos, que monopolizaram ...alguns serviços importantes: a ideologia religiosa, isto é, a filosofia e a ciência da época, com a escola, a instrução, a moral, a justiça, a beneficência, a assistência, etc. ...categoria intelectual organicamente ligada à aristocracia fundiária ...outras categorias ...a aristocracia togada, com seus próprios privilégios, bem como uma camada de administradores, etc., cientistas, teóricos, filósofos não eclesiásticos, etc. (GRAMSCI, 2004, p.15-18).

Um aspecto (Ibidem, 2004, p.19) marcante de todo grupo social é o sentido de domínio e assimilação pela conquista “ideológica” dos intelectuais tradicionais por meio da elaboração, simultaneamente, de seus intelectuais orgânicos. O grande desenvolvimento conquistado pela escola, nos grupos sociais que emergiram no mundo medieval, mostra a relevância adquirida no mundo moderno pelos

intelectuais: assim como a busca de ampliação da “intelectualidade” desses indivíduos, também se buscou dinamizar e aperfeiçoar as especializações.

Gramsci (2004, p.15) diz que todo esse processo veio das instituições de ensino, em todos os ramos da ciência e da técnica. A escola é o meio para formatar os intelectuais de vários níveis. A função complexa do intelectual nos diversos estados pode ser “objetivamente medida pela quantidade das escolas especializadas e pela sua hierarquização: quanto mais extensa for a ‘área’ escolar e quanto mais numerosos forem os ‘graus’ ‘verticais’ da escola, tão mais complexo será o mundo cultural, a civilização, de um determinado Estado”. (GRAMSCI, 2004, p.19),

Diretamente, em relação às concepções e procedimentos pedagógicos, Schlesener (2009, p. 20-22) diz que Antonio Gramsci não possuía concepção espontaneísta quanto à educação, mas reforçava a disciplina infantil nos anos iniciais da educação como processo de conformação do indivíduo à sociedade. Acreditava na organização política das classes proletárias, conduzida por processo contínuo educacional, por meio dialético entre espontaneidade e direção consciente, disciplinada por uma teoria socialista e contemporânea nos moldes de Karl Marx.

Gramsci não formulou uma pedagogia, porém, como acentua Spadafora, uma teoria da educação perpassa transversalmente a sua teoria política. Transversal porque a educação faz parte de um problema bem mais amplo que é o da elaboração de uma nova concepção de mundo como parte do processo de luta revolucionária. ...educação não se separa da luta pela hegemonia, da ação política que possibilita ampliar a compreensão das contradições da sociedade capitalista e pensar em novas estratégias de construção de uma nova ordem social e política que possibilite construir também a emancipação humana. (SCHLESENER, 2009, p. 21).

A reflexão posta vem ao encontro do que se pretende evidenciar nesta tese, pois mostra a diferente forma impetrada pelo pensador sardo no tratamento das questões sociais em sua organização produtiva econômica e cultural. Nesse sentido, observa-se o caráter inovador em Gramsci, pois tem, no aspecto cultural e educativo, a sustentação teórica e metodológica para a propalada guinada marxista, ou seja, a transformação radical da sociedade.

Para tanto, suas estratégias, percebidas com muita frequência no meio acadêmico, concentram-se na estrutura da polis e suas ações, em última análise, na força política do estado e também no fortalecimento da sociedade civil que pode agir como resistência ou organizadora da sociedade.

Como destaca Schlesener (2009, p. 22), as inovações do pensamento gramsciano, no tocante à educação, devem ser digeridas intelectualmente, se considerarmos os pressupostos que determinam seu pensamento: as teorias de Marx e de Lenin, destacando o contexto de entrevistos políticos gerados pelos antagonismos de grupos e contradições advindas do modo de produção capitalista. Dessa maneira, a hegemonia é significativa no seio da dominação burguesa *versus* a luta política dos trabalhadores.

Schlesener (2009, p. 22) afirma que, por um lado, tem-se o consenso passivo e “espontâneo” para a burguesia e ativo para os trabalhadores, pois é fruto de processo educacional e de construção de consciência crítica traduzida em nova concepção de mundo e de sociedade. Portanto, de acordo com a autora, coloca-se o pensamento reflexivo sobre a *escola única e a educação do homem integral*.

Sintetizando, ela indica de forma metafórica e estruturada, o pensamento gramsciano, quando sugere:

“A escola de Leonardo” pode ser lida como a educação do homem completo. Escola é, com efeito, o lugar por excelência da educação. E Leonardo não é outra coisa, na leitura de Gramsci, senão a metáfora do homem completo, o indivíduo plenamente desenvolvido, o ser humano integral, o homem omnilateral. Leonardo da Vinci foi um gênio dessa época que Gramsci escolheu como metáfora do homem integral, ideal a ser alcançado no projeto socialista, para todos os homens. ...serve, para Gramsci, refletir sobre os múltiplos problemas enfrentados pela classe trabalhadora no início do século XX e aprofundar a temática fundamental do socialismo ante um sistema econômico, político e cultural, o capitalismo que se consolida absorvendo estratégias e dirigentes de classes subalternas (SCHLESENER, 2009, p. 12-16).

O contido nas Diretrizes Curriculares, Paraná (2008, p. 20), documento oficial regente do ensino básico público paranaense, assevera o caráter político estatal que perpassa as teorias educacionais estruturais do ensino brasileiro, bem como sua influência direta em seus desdobramentos metodológicos e didático-pedagógicos. Isso é constatado na afirmação proposicional que destaca o currículo da Educação Básica como direcionamento ao estudante, em sua formação indispensável a seu preparo, objetivando a transformação da realidade econômica, social e política de sua época.

Esta será uma de suas ideias-chaves até o final da vida. O homem renascentista, para ele (Gramsci) sintetiza o momento de elevada cultura com o momento de transformação técnica e artística da matéria e da

natureza; sintetiza também a criação de grandes ideias teórico políticas com a experiência da convivência popular. Sem dúvida, deve ele estar imaginando o homem renascentista como um Leonardo da Vinci no seu atelier-biblioteca-oficina: as estantes cheias dos textos clássicos, as mesas cheias de tintas e modelos mecânicos; ou então escrevendo ensaios políticos e culturais como um Maquiavel que transitava da convivência íntima com os clássicos historiadores da literatura greco-romana, para a convivência, também íntima, com os populares da cidade de Florença. À luz desses modelos humanos, Gramsci sintetiza, no ideal da escola moderna para o proletariado, as características da liberdade e livre iniciativa individual com as habilidades necessárias à forma produtiva mais eficiente para a humanidade de hoje (NOSELLA, p. 20 apud PARANÁ-DEC, 2008, p. 21).

Como demonstrado, as ideias, categorias e conceitos gramscianos apresentados até aqui, servem para essa demonstração, visando atender à meta central, que é verificar como ocorre a influência desse estudioso na educação e, especialmente, na disciplina de geografia escolar crítica brasileira. O importante é perceber que as categorias e temas abordados se complementam e tecem elementos teóricos para a compreensão do pensamento de Antonio Gramsci, principalmente voltado à educação, embora ele não tenha formação pedagógica e não tenha sistematizado um pensamento educativo.

O que ocorre é que seus escritos destacam alguns pontos e incitam algumas elaborações educacionais que servem de base ao ensino, devido sua semelhança quando de formulações didático-pedagógicas e políticas, de estado, vinculadas ao sistema de ensino. Com isso, percebe-se que a influência gramsciana na Educação Nacional e, conseqüentemente, no ensino de geografia acontece via políticas educacionais do Estado Maior e suas respectivas Unidades Federativas, a exemplo do Estado do Paraná, a ser demonstrado mais adiante.

No que concerne à ciência e à educação, neste caso, o ensino de geografia, a concepção gramsciana, quando não separa o político do científico, acaba contaminando a evolução deste conhecimento, pois não se identificam de maneira clara e objetiva aspectos epistemológicos, pedagógicos e políticos, como exemplo, os presentes nos textos, livros, principalmente, os didáticos e documentos legais regentes da educação nacional brasileira.

Por outro lado, aspectos deontológicos, de juízo de valor e políticos sobrepõem-se e se confundem com os conhecimentos científicos construídos pelas manifestações humanas passadas, trazendo alguns problemas, como já mencionados, quando se confronta com o pensamento weberiano, que defende que,

no ato de ensinar, o professor deve concentrar-se na produção e disseminação do conhecimento, de forma livre, portanto, deve-se evitar as parcialidades políticas, pois elas prejudicam a boa formação do educando.

Por outra via, no campo gramsciano, como registrado anteriormente, a ciência é a base das manifestações humanas, melhorando as concepções mundanas, colocando o ser humano como articulador de suas ações perante ele e a natureza, resultando em assentamento da superestrutura identificada como ideologia que prega a união entre a teoria e a prática, formando os primeiros traços metodológicos da filosofia da práxis. Mais à frente, e com novos elementos, será retomada esta questão quanto à relação epistemológica da geografia e suas aproximações metodológicas e pedagógicas referentes à filosofia da práxis.

1.2 O PENSAMENTO GRAMSCIANO NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Acredita-se que o pensamento pedagógico de Antonio Gramsci entrou na comunidade acadêmica e escolar devido a sua maleabilidade teórica e a seu apelo por renovação da sociedade, visto o contexto de tensões política, econômica, social e cultural vividas no continente americano e, conseqüentemente, no Brasil, nas últimas três décadas do século XX.

Na sequência, utilizando-se das ideias de Schlesener, procura-se demonstrar a influência do pensamento de Gramsci na educação brasileira. Acredita-se que essas indicações revelem a contradição do ensino no Brasil.

Sobre a aplicação do instrumental teórico educacional e político gramsciano é interessante acompanhar as palavras de Schlesener (2009, p.161-3), na busca de atualizar o pensamento gramsciano que, na contemporânea ordem social e política, e respectivas relações de hegemonia via educação, necessitam de novas reflexões. Ela diz que o desafio é imenso, e deve ser enfrentado com políticas mais arrojadas, mas isso não está acontecendo, mesmo com algumas novidades no tangente a políticas anteriores.

Quanto às novas políticas públicas para a educação, Schlesener (2009, p.168-72) ressalta a falta de investimentos por parte do Estado, o que gera

contradições entre o discurso político e a prática pedagógica. Lembra que o professor não é remunerado de acordo com sua jornada de trabalho. A escola, para otimizar sua qualidade, necessita aumentar a permanência dos educandos no ambiente escolar e planejar atividades extracurriculares, as quais exigem ampliação do espaço físico escolar, para colocar, além das disciplinas do núcleo comum, outros componentes curriculares educativos, ligados à arte e à cultura em geral.

A autora destaca a importância de gestão democrática, que realmente atenda aos anseios da comunidade em geral, e da comunidade escolar, caso contrário, a democracia torna-se abstrata, a prática fragmentada, perdendo-se o vínculo entre o projeto pedagógico e o total das relações políticas em vigor, mediante a legislação e estrutura educacional vigentes. Lembrando que “o Estado moderno é denominado por Gramsci como o ‘educador’, isto é, a instância por meio da qual um grupo social implanta um projeto econômico e político”. (SCHLESENER, 2009, p.175).

Schlesener (2009, p.154-5) acrescenta que a globalização, nos dias de hoje, fortificou e ampliou a produção e consumo pelo mundo, mudando as relações de trabalho, dinamizando processos competitivos, gerando, de certo modo, novas tensões na esfera do trabalho.

Ela (Idem Ibidem, 2009, p.155) acrescenta que o sistema econômico mundial, atualmente, aumenta as desigualdades sociais, estabelecendo diversas, frágeis e flexíveis relações de produção, trazendo novos desafios para a escola, no preparo dos jovens em relação à entrada no mercado de trabalho. Dependendo da área, é necessário elaborar determinado perfil profissional, ao mesmo tempo, específico e de conhecimento ampliado e geral. Nesse sentido, os preceitos gramscianos a respeito de política e educação sugerem intenso devaneio utópico. Atualmente, Gramsci apresenta-se como clássico, alguém que refletiu sobre um tempo bem demarcado e já vivido historicamente, e sem possibilidade alguma de ser reconstituído.

Ioschpe faz constatação diferente, contrapondo-se à exposição anterior, pois diz que:

No Brasil (...) não temos um projeto de país e a educação é desconectada de qualquer visão macro. Não é percebida como uma ferramenta estratégica para o desenvolvimento, mas como um fim em si mesmo, como um direito do cidadão e ponto. Quando os educadores se referem à sociedade, o objetivo mais frequente não é de perquirir seus anseios, mas de reclamar. Não fossem os malditos pais dos alunos (que não cooperam,

são incultos, bebem, mimam seus filhos, divorciam-se deixando famílias desestruturadas etc.) e a escola brasileira geraria os resultados de uma Finlândia. Pior ainda, o pensamento educacional brasileiro é tão original e autóctone quanto a arquitetura que recria o neoclássico parisiense no topo de espigões às margens de rios fétidos. Somos o pior tipo de colonizados: formalmente livres, mas intelectualmente amarrados às antigas metrópoles, incapazes de pensar sozinhos. Nossa teoria educacional é importada de outros países, porque o que dá gabarito é estar inserido na discussão dos temas candentes na Europa ou nos Estados Unidos, mesmo que a discussão lá seja a respeito dos problemas deles, que não têm nada a ver com os nossos. A sociedade civil precisa recuperar nossa educação e subordiná-la aos interesses nacionais (IOSCHPE, 2012, p.129-30).

Por outra via, Ioschpe (2012, p.34) lamentava que as escolas brasileiras converteram-se em santuários de pregação ideológica advinda de um esquerdismo vulgar, partindo de pessoas que nunca leram Marx, somado a um humanismo de passeata. Ideologicamente, pode-se resumir esse comportamento em: o trabalho escolar é a formação de cidadãos “críticos e conscientes”, comprometidos politicamente com a transformação mundial, tendo como meta um planeta mais fraterno e solidário. “O mundo atual é explicado de maneira simples: há oprimidos, e há opressores. E essa percepção afeta não apenas o que é ensinado e a forma como é ensinado, como a própria dinâmica do ensino.” (IOSCHPE, 2012, p. 34).

Por falar em oprimidos e opressores, vem à baila o educador e patrono da educação nacional brasileira, Paulo Freire, que seria uma referência para a educação progressista marxista gramsciana. Mas, apesar de ser muito citado nos documentos e obras educacionais, suas ideias não contribuem muito para a educação formal nacional, pois, como aponta Diniz Filho (2013), ao criticar as práticas dialógicas freireanas:

Na prática, a coisa funciona assim: o professor questiona os alunos sobre o seu dia a dia, apresenta uma explicação ideológica para os problemas e insatisfações relatados, e depois discute com eles o que acharam desse conteúdo. Se os alunos discordarem da explicação, o professor argumenta em favor do seu próprio ponto de vista ideológico. Ao fim do diálogo, o professor conclui que os alunos que ele conseguiu convencer estão agora “conscientes” da sua “verdadeira” condição de oprimidos e explorados pela sociedade de classes. Ora, isso é apenas a dita “educação bancária” camuflada de diálogo! O professor apresenta uma única via para explicar as situações relatadas pelos alunos: a ideologia em que ele acredita. O aluno é deixado na ignorância sobre a existência de pesquisas que explicam as situações de pobreza, desigualdade, problemas urbanos e ambientais, entre outros, fora do universo teórico e ideológico do professor (DINIZ FILHO, 2013).

Portanto, tendo em vista a escola ser o lócus em que se concentra boa parte da tensão social desenvolvida pelas mais diversificadas origens, ocorre, como já exposto, que o discurso oficial (progressista) da sociedade política, que influi diretamente na estrutura educacional, incita, mediante teorias, doutrinas ou ideologias, a ação dos educadores que, munidos de ideias não muito maduras e, às vezes, equivocadas, pois não têm muito tempo devido à grande carga de atividades de ensino para refletir sobre estas, tornando-se pregadores ideológicos, em outras palavras, militantes políticos.

Schlesener (2009, p.17-19) destaca a dimensão política da educação em Gramsci, salientando que ele não foi um pedagogo, mas um político envolvido num processo revolucionário socialista operário. Esse autor propunha realizar uma revolução socialista, atuando na área cultural e política, e cultivou princípios pedagógicos para emancipação do gênero humano, na busca de elaboração de nova ordem social e política, italiana e europeia, tomando corpo em nível mundial, principalmente, em países com dificuldades econômicas e sociais, a exemplo do Brasil.

A autora coloca que buscou ampliar a noção implícita no pensamento marxista, enraizada na tradição política contemporânea, na qual o poder se forma na relação de domínio das pessoas sobre as pessoas e delas sobre a natureza, por meio da força, condicionadora e formadora de pensamentos e ações.

A escola reproduz relações de poder, mas pode também questioná-las. Pode reforçar o controle social com um trabalho que determina e impõe e que exige obediência sem questionamentos, mas pode também abrir caminhos à imaginação e incentivar a coragem de enfrentar o desafio da dúvida; essa prática ensina a aprender com os erros e a recomeçar sempre, a criar e alcançar objetivos que sejam frutos da própria decisão e ação de cada um interagindo com os outros (SCHLESENER, 2009, p. 96)

Daí a autora declarar que os poderes políticos, de acordo com Maquiavel, estão na força perpassada pelo consentimento presente nas relações que qualificam e alimentam a própria estrutura política. Isto é, base para relações de hegemonia, estabelecendo equilíbrio entre as forças antagônicas em luta: “quem chega ao poder, para bem governar, deve considerar todas as forças vigentes e conquistar ou convencer os que se opõem. Para Gramsci, essa é uma das faces do processo de educação”. (Schlesener, 2009 p.18). Para que isso ocorra (transformações

socioeconômicas - estruturais), deve vir acompanhada por uma reforma intelectual (cultural - superestrutural) que produza uma nova concepção de mundo.

Gadotti (2003, p.147) constata que, nos anos de 1970, no Brasil, talvez pela ação do movimento dos estudantes de 1968, a educação passa a ser mais questionada. As certezas em relação ao mérito e benefício da educação passam a ser repensadas. A crença ingênua na educação como “redentora da humanidade” foi substituída por crítica dos que viam a educação como instrumento de manipulação, controle e reprodução da sociedade, sem falar nos que acreditavam na desobrigação do estado, em relação à organização do ensino formal público ou à desescolarização.

De acordo com Dore (2006, p. 330-32), as ideias concebidas por Louis Althusser, em relação ao estado capitalista (criticando o estado opressor), iniciaram sua divulgação no território brasileiro ainda sob as rédeas da ditadura militar dos anos de 1970. Essas ideias recaíam na concepção de “aparelhos ideológicos de Estado,” tendo a escola como um desses aparelhos repressores da sociedade. A ideia de escola como “aparelho ideológico de Estado” transformou a educação, pois, até então não se criticava a sua intervenção da escola na sociedade capitalista. Reforçando essas ideias, no limiar da ditadura militar, são intensificadas as análises críticas referentes à escola e ao ensino brasileiros.

A autora diz que, por esse caminho, no Brasil, discute-se a teoria da reprodução de Bourdieu e Passeron (1975), tendo como alvo investigações educativas francesas alinhadas à reprodução cultural e social, apesar de inspiração weberiana, como assinala a autora. No entanto, Dore afirma (Ibidem, 2006, p. 347), que, mesmo as concepções gramscianas contribuindo para recuperar a importância da escola pública, desvalorizada ao ser entendida como “aparelho ideológico” de estado, não foi suficiente para o entendimento e o avanço de suas concepções pedagógicas.

As ideias gramscianas vieram substanciar a tendência nacional brasileira de antiautoritarismo, a qual fora acometida por longos anos de governo conservador. Categorias e conceitos como: filosofia da práxis, estado ampliado, sociedade civil, sociedade política, *hegemonia*, bloco histórico, intelectuais, *escola unitária* e outras, passaram a fazer parte da análise e do léxico da política brasileira. Tais conceitos não foram elaborados por Gramsci, mas a impressão gramsciana estava presente na maneira corrente utilizada.

Analisando mais profundamente, Gadotti (2003, p.157-58) admite a existência de duas amplas e divergentes concepções basilares na educação brasileira: a concepção metafísica e a concepção dialética de educação. A primeira destaca a formação individual conhecida como pedagogia da existência — visando à essência pré-dada — que se opõe à pedagogia da essência, que busca a conquista da essência individual, mas, mesmo sendo conflitantes, fazem parte da concepção metafísica da educação. Já a pedagogia dialética, estruturada na dialética, não coloca o ato pedagógico no indivíduo, mas no ser humano como “*ser político*” (itálico no original).

Atualmente, diz Gadotti (2003, p.159), a concepção dialética educacional oposta à concepção positivista, de modo *funcionalista*, pelo viés da sociologia norte-americana, tem a sociedade como organismo de funcionalidade harmoniosa. Portanto deve-se evitar conflitos para não colocar em risco o sistema que, para tanto, tem na educação uma prática fundamental e salutar para o sistema.

Em relação ao debate da escola pública brasileira, Dore (2006, p. 335) observa que a abertura política ocorrida a partir anos iniciais de 1980 aumentou as possibilidades de manifestações sociais por escola pública de qualidade, ao mesmo tempo em que impulsionou as discussões teóricas, na maioria das vezes, mostrando que a educação tinha papel de simples reprodução social e cultural.

Mas Gramsci, conforme Dore (2006, p. 335), em certa medida contrariando essa tendência, utiliza-se de instrumental teórico ligado à cultura e à política. Nesse contexto, o Estado e a escola, sob influencia de ideologias marxistas, constituíram-se em importantes referências. Gramsci não estava de acordo que a educação e a cultura, como que presentes na “superestrutura”, seriam mecanicamente conduzidas pela organização econômica. Pelo contrário, diferentemente dos marxistas mais radicais, ele elevava a cultura e a educação como baluartes do pensamento socialista.

No que tange à educação brasileira, como aponta Soares (2000, p. 21-25), a concepção gramsciana escolar é recente e ocorre mediante pressão de grupos subalternos, desejosos de novas políticas para a sociedade civil, pois acreditavam sofrer discriminação, principalmente, quanto à formação educacional.

A ausência de uma proposta escolar própria, por parte da esquerda, marcou suas posições nos momentos mais decisivos das lutas pela escola pública no Brasil, como na década de cinquenta e no início dos anos sessenta. Ela

aceitou os postulados pedagógicos da “escola nova”, que estavam na base dos projetos de lei considerados progressistas, subordinando-se, assim, à direção política neoliberal (SOARES, 2000, p. 21).

Nesse sentido, buscam-se novas alternativas para a escola pública brasileira. Nessa via, Antonio Gramsci apresenta-se como referencial teórico interessante, pois traz visão diferenciada em relação ao sistema socioeconômico capitalista, alvo constante de elucubrações marxistas. Nesse sentido, numa via marxista e leninista, propôs-se uma escola de formação integral, de formação geral e preparo para o trabalho, induzindo ao ensino teórico e prático.

Nosella (2010, p.193-5), como ítalo-brasileiro, questiona-se (e talvez seja a indagação de outros estudiosos da educação brasileira) em relação à ampla difusão das ideias de Gramsci no Brasil, nos anos 80, pois até na Itália ele não estava sendo muito lembrado. No entanto aponta algumas razões como a “cega fortuna” da história. Diz que a “moda gramsciana” foi condicionada na onda da “abertura política” a qual, finalmente, permitia que o pensamento de esquerda, há décadas proibido, fosse abertamente divulgado e debatido, especialmente, nos meios escolares. Nosella continua dizendo que ocorreu uma “gramscimania”, que veio incorporada teoricamente pela denominada pedagogia histórico-crítica, cheia de princípios marxistas renovados a La Gramsci.

Nosella (2010, p.193) calcula que mais de 40% dos trabalhos acadêmicos em nível de pós-graduação, ou seja, dissertações e teses em educação realizadas nos anos de 1980, citavam o “pedagogo” sardo. Isso é observado depois da ascensão da oposição política (partido do PMDB) e derrocada do governo militar, nas eleições de 1982, principalmente, nos governos das unidades federativas de maior expressão.

Uma forte evidência são as citações e menções feitas a Gramsci, em epígrafe, nas propostas educacionais de diversas Secretarias de Educação, em todas as esferas do estado brasileiro. “Nos congressos das Associações científicas e sindicais dos Educadores, o nome de Gramsci também era muitíssimo citado e a literatura sobre ele e dele era sempre bem vendida. Se o nome de Gramsci não foi trazido ao Brasil pelos educadores, foi por estes divulgado, quase massificado.” (NOSELLA, 2010, p.193).

Nosella (2010, p.195) grifa que a inédita concepção revolucionária de Gramsci destacara a “guerra de posições” ou “guerra ideológica e de convencimento” em contraposição à “guerra de movimentos”, amparada por “guerrilhas e golpes de Estado”, pois esta se adaptava melhor às esquerdas brasileiras, tanto que abandonavam, a partir anos 70, as ações de guerrilhas urbanas e rurais. Sendo assim, o pensamento gramsciano se apresentara aos educadores brasileiros como marxista moderno; mártir do fascismo, um pedagogo humanista, amável com os entes queridos, solidário e compassivo com os amigos. Em última análise, por determinados círculos, Gramsci assumia, até, o perfil de um “pedagogo”, no sentido restrito do termo, pois apresentava-se aos pedagogos como um educador humanista, sério e com grande prestígio teórico.

Conforme comenta Nosella (2010, p.195-6), os textos gramscianos corroboravam teoricamente os educadores brasileiros dessa época, pois, para eles, a escola se explica mediante sua relação com a sociedade, bem como pelo aparato econômico e político. Gramsci tornou-se símbolo teórico e inspiração corporativa, um orgulho para educadores brasileiros; seus textos renovavam a filosofia da educação brasileira que, finalmente, assimilou a ideia de que a escola não se explica por ela mesma, mas pelas relações gerais que tem com a sociedade.

A influência gramsciana (Ibidem, 2010, p.196) chegou até os blocos mais fechados de estudiosos da educação, como os orientadores pedagógicos, os supervisores e administradores, entre outros. Nos encontros dessas categorias, as reflexões mais receptivas, pela maioria, dizia que a relação educacional era uma relação hegemônica e política, estimulando os educadores a aceitarem nova maneira de concepção pedagógica, realizando nova relação de hegemonia e política, direcionada aos trabalhadores. “No campo dos educadores, esse tipo de influência é marcante. A filosofia escolástica guarda uma infeliz característica: o espírito doutrinário que se sobrepõe ao de investigações. Tal característica, aliás, maculou o próprio marxismo aqui no Brasil”. (NOSELLA, 2010, p.198).

Se a tudo isso acrescentamos o espírito pragmático e imediatista dos educadores, bem como a forte influência do estruturalismo que marcou a mais importante Instituição Universitária, a USP de São Paulo, realmente não mais estranharemos que Gramsci no Brasil tenha sido lido de forma a-historicista. Mais precisamente, os textos de Gramsci foram lidos pela ótica Althusseriana, cujo método estruturalista – marxista bem conhecemos. Por isso, Gramsci foi visto como um engenheiro social, capaz, política e

tecnicamente, de nos oferecer a fórmula para a construção do Brasil socialista, governado pela classe trabalhadora (NOSELLA, 2010, p.198).

Saviani (2012, p. 6), no texto *Origem e desenvolvimento da pedagogia histórico-crítica*⁷, diz que, na década de 1970, o clima cultural, político e pedagógico no Brasil era de crítica à política educacional e à pedagogia praticada no regime militar. Nesse contexto, ele propõe uma teoria pedagógica que fosse crítica, mas não reprodutivista, o que mais tarde, em 1984, ficou conhecida como pedagogia histórico-crítica.

O autor (Ibidem, 2012, p.6) afirma que, de 1970 até 1980, surgiram várias iniciativas no campo educacional, como: a ANPEd – Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação –, criada em 1977; o CEDES – Centro de Estudos Educação & Sociedade, em 1978; Primeiro Seminário de Educação Brasileira e a ANDE – Associação Nacional de Educação, em 1979. *Revista da ANDE* (importante para difusão, junto aos professores das escolas públicas de concepções pedagógicas dialéticas – pedagogia histórico-crítica). O autor relata que foi em 1978, na disciplina “Teoria da Educação”, no Doutorado em Educação da PUC-SP, que ele buscou, via Gramsci, extrair os elementos teóricos para compreender as questões educacionais brasileiras.

...a pedagogia histórico-crítica ...construída a partir da concepção dialética na vertente marxista. Mas para a construção de uma pedagogia inspirada no materialismo histórico, não basta recolher as passagens das obras de Marx e Engels [sobre]...à educação, ...uma pedagogia inspirada no marxismo implica a apreensão da concepção de fundo (de ordem ontológica, epistemológica e metodológica) que caracteriza o materialismo histórico. ...ao estruturar o método da pedagogia histórico-crítica, ocasião em que indiquei de onde eu retirava o critério de cientificidade do método pedagógico proposto: “não é do esquema indutivo tal como o formulara Bacon; nem é do modelo experimentalista ao qual se filiava Dewey. É, sim, da concepção dialética de ciência tal como a explicitou Marx no “método da economia política”, concluindo que “o movimento que vai da síntese (“a visão caótica do todo”) à síntese (“uma rica totalidade de determinações e relações numerosas”) pela mediação da análise (“as abstrações e determinações mais simples”) constitui uma orientação segura tanto para o processo de descoberta de novos conhecimentos (o método científico) como para o processo de transmissão-assimilação de conhecimentos (o método de ensino)”. (SAVIANI, 2007, p.74 apud SAVIANI, 2012, p.7).

Por outro lado, Dore (2006, p. 335) coloca que as críticas em relação à escola pública vinham dos Estados Unidos, França e Inglaterra, que já haviam universalizado o

⁷ Mesa Redonda “Marxismo e Educação: Fundamentos Marxistas da Pedagogia Histórico-Crítica” - VII Colóquio Internacional Marx e Engels, no IFCH-UNICAMP em julho de 2012.

ensino básico — fundamental e médio. O Brasil nem sequer tinha universalizado as séries iniciais do Fundamental, por isso ocorreu acentuada intenção de deixar de lado a escola pública (PAIVA, 1985, 1985a, 1986; GADOTTI, 1992 apud DORE, 2006, p. 335).

Soares (2000, p.21-25) lembra alguns princípios do movimento de intelectuais para estabelecimento, na época, de hodierno projeto educacional como: escola pública gratuita, mais acesso ao conhecimento, ou seja, democratização e universalização do ensino. A autora acentua que:

Desde os anos oitenta, assistimos, no Brasil, a um amplo movimento de reformas educacionais, em todos os níveis da organização escolar, que culminaram nas medidas legais desta década de noventa, indo da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96) e suas múltiplas regulamentações, particularmente aquelas que atingem a educação profissional e o ensino técnico, até as iniciativas sobre a autonomia da universidade (SOARES, 2000, p. 21-25).

Saviani (2007, p. 7), seguindo pensamento gramsciano, diz que a escola unitária corresponde, atualmente, no Brasil, à educação básica em seus níveis fundamental e médio. A maneira como está estruturada a sociedade atual é a referência para a organização do ensino fundamental. A sociedade hoje apresenta exigência de um acervo mínimo de saberes sistematizados, para se atingir a cidadania e participar efetivamente da vida em sociedade.

O autor (Ibidem, 2007, p. 7) ressalta que esses conhecimentos incluem a linguagem escrita e a matemática, as ciências naturais, cujos elementos básicos relativos ao conhecimento das leis que regem a natureza para compreender as modificações ocorridas pela ação do homem sobre o meio ambiente; e as ciências sociais para compreender as relações entre os homens, as maneiras pelas quais estes organizam as instituições, seus direitos e deveres. As ciências sociais compreendem os conteúdos de história e geografia. Estes formam o princípio educativo do trabalho. O autor lembra que o estudo das ciências naturais, em Gramsci, visa apresentar aos estudantes a *societas rerum*, e pelas ciências sociais elas se iniciam na *societas hominum*.

A escola elementar não precisa, então, fazer referência direta ao processo de trabalho, porque ela se constitui basicamente como um mecanismo, um instrumento, por meio do qual os integrantes da sociedade se apropriam daqueles elementos, também instrumentais, para a sua inserção efetiva na própria sociedade. Aprender a ler, escrever e contar, e dominar os rudimentos das ciências naturais e das ciências sociais constituem pré-

requisitos para compreender o mundo, ...inclusive para entender a própria incorporação pelo trabalho dos conhecimentos científicos no âmbito da vida e da sociedade ...no ensino médio a relação entre educação e trabalho, entre o conhecimento e a atividade prática deverá ser tratada de maneira explícita e direta. ...O papel fundamental da escola de nível médio será, ...recuperar essa relação entre o conhecimento e a prática do trabalho. ...Trata-se, agora, de explicitar como ...a ciência, potência espiritual, se converte em potência material no processo de produção ...deve envolver o domínio não apenas teórico, mas também prático sobre o modo como o saber se articula com o processo produtivo (SAVIANI, 2007, p.7).

Aqui fica claro que o Estado brasileiro, por meio de sua estrutura legal, no que concerne à educação pública formal, exerce a condução da sociedade no geral, no que se refere à educação, principalmente, mas, ao mesmo tempo, a sociedade civil pode participar, e vem participando, como salienta a autora:

As novas diretrizes educacionais, visando realizar essa seleção social de caráter positivo, são formuladas no quadro do “Estado ampliado”. Trata-se do contexto da guerra de posição, quando a presença do movimento operário, redefinindo a relação de forças no nível da sociedade, obriga os grupos dominantes tradicionais a governar com a participação dos setores populares, através de diferentes organizações da sociedade civil (SOARES, 2000, p.192-5).

Saviani (2007, p. 7) afirma que, no Ensino Médio, o objetivo geral é explicitar como o conhecimento, ou seja ciência, potencial do espírito, transforma-se em potencial da matéria na sistemática da produção. Em outras palavras, como o conhecimento se transforma em processo produtivo. Portanto o nível Médio utiliza-se, também, de oficina, para concretizar o processo prático básico produtivo. Salienta que a produção não atinge somente a parte prática, pois se caracteriza na politecnia, que se preocupa com ciência e suas técnicas, portanto teoria e prática.

Dore (2006, p. 342) complementa que os “novos politécnicos” liam Marx e Gramsci e que seu precursor no Brasil foi Saviani, para quem a “politecnia” deveria ser uma política a ser considerada para o sistema brasileiro educacional. A autora diz que Saviani acreditava que a politecnia foi colocada por Marx, quando participava da Associação dos Trabalhadores, em 1864, e acreditava na revolução socialista em nível mundial. Posteriormente, “aquele conceito teria incorporado as reflexões de Gramsci, que teria proposto o conceito de *escola unitária e politécnica*, pois representaria para ele uma síntese das ciências da natureza e da história, base da formação do novo homem”. (Dore, 2006, p. 342).

Enfim, creio poder afirmar que as análises formuladas por Nosella e aquelas por mim desenvolvidas não se chocam, mas, ao contrário, complementam-se e enriquecem-se mutuamente. Não será o uso ou não de determinado termo que as colocará em confronto. Se assim for, posso proclamar sem hesitação: abrirei mão do termo politécnica, sem prejuízo algum para a concepção pedagógica que venho procurando elaborar (SAVIANI, 2007, p.165).

Na concepção marxista, expressa Saviani (2007, p.162), a politécnica prescreve a junção entre escola e trabalho ou instrução intelectual e trabalho produtivo. Nesse sentido, devido às controvérsias em relação à politécnica, Saviani retoma a questão em 2002. Talvez, com a intenção de se redimir, coloca que, depois de atentos estudos dos escritos de Marx, Manacorda deduz que o termo “educação tecnológica” seria a concepção mais indicada para o termo “politécnica” ou “educação politécnica”.

Para deixar concreta as colocações acima, basta observar o BRASIL-MEC (1996), documento oficial legal da educação brasileira LDBEN 9394/96, que entre outros aspectos importantes, como cidadania, vida social, cultura, entre outros, destaca o trabalho (profissão/produção), desde seu art. 1.º até o capítulo III (da educação profissional) nos seus artigos 39, 40, 41 e 42. Alguns destaques da LDBEN:

Art. 1º. A educação abrange ...vida familiar, na convivência humana, no trabalho, ...art. 2º. a educação, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. ...art. 3º. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: ...,o trabalho e as práticas sociais ...art. 22º. A educação básica ...fornecer-lhe meios para progredir no trabalho ...art. 27º. Os conteúdos curriculares ...: III - orientação para o trabalho; ...art.35 o ensino médio ...II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores ...art. 36º. O currículo do ensino médio ...4º. A preparação geral para o trabalho e, facultativamente, a habilitação profissional,... (BRASIL,1996).

Sobre essas interpretações, Dore (2006, p. 342) lembra as confusões entre a “escola unitária” e “politécnica”, realizada por Manacorda. Esse historiador italiano se responsabiliza pela confusão, e diz que Dermeval Saviani o acompanhou na ideia. Inclusive, nos anos de 1980, ele enviou proposta para a LDB, com base na politécnica que, para ele, era a união do trabalho manual e intelectual.

Saviani (2007, p.159-60) continua, e relata que, de acordo com pressupostos gramscianos, a escola unitária equivaleria ao atual estágio escolar do Brasil, tida como educação básica em seus níveis Fundamental e Médio. A maneira como está

estruturada busca atender às necessidades da sociedade atual, pois o nível atingido por ela determina novas investidas no ensino básico, sendo esse nível o mínimo a ser atingido para a conquista da cidadania e participação ativa na vida social.

Uma das intervenções mais densas de Saviani, em relação ao ensino nas escolas, ocorreu em São Paulo, no Simpósio, em 1980, sobre políticas e funcionamento da escola, no qual ele afirma: "já que a abordagem é política, vou logo me colocar no coração do político. ...farei uma exposição centrada em três teses. ...vou apenas comentar rapidamente; em seguida, extrairéi delas algumas consequências para a educação brasileira". (SAVIANI, 1991, p. 52).

Saviani coloca, em relação a sua primeira tese: "*do caráter revolucionário da pedagogia da essência, e do caráter reacionário da pedagogia da existência*" (Saviani, 1991, p. 52). E comenta: a pedagogia da existência tem caráter reacionário, pois ela contrapõe-se à direção de libertação da humanidade e legitima as desigualdades, a dominação, a sujeição e os privilégios.

A pedagogia da essência tem característica revolucionária, pois defende a igualdade essencial entre as pessoas; é uma bandeira que se encaminha para eliminação de privilégios, por parte de alguns. Mas, em determinado momento, a burguesia perdeu a função revolucionária, como ocorrera no começo da modernidade. Nesse instante, a classe revolucionária muda (não é mais a burguesia), e passa essa função para a classe que ela explorou-a em outro período da história.

A segunda tese formulada por Saviani relata: "*do caráter científico do método tradicional, e do caráter pseudocientífico dos métodos novos*".(Saviani, 1991, p.53). O autor (Ibidem, 1991, 53-55) diz que tanto, na primeira como na segunda tese, a burguesia visa a seus interesses, pois se alinha à pedagogia da existência, em detrimento da pedagogia da essência. A Escola Nova caracterizou o método tradicional como dogmático, pré-científico, medieval, anticientífico, ou seja, dogmático.

Ora, no entanto, essa crença que a Escola Nova propaga é uma crença totalmente falsa. ...o chamado ensino tradicional não é pré-científico e muito menos medieval. Esse ensino tradicional ...após a revolução industrial e se implantou nos chamados sistemas nacionais de ensino, configurando amplas redes oficiais, ...aciona-se a escola redentora da humanidade, universal, gratuita e obrigatória como um instrumento de consolidação da ordem democrática. Na verdade o que a Escola Nova fez foi tentar articular o ensino com o processo de desenvolvimento da ciência, ao passo que o chamado método tradicional o articulava com o produto da ciência. ...a Escola Nova buscou considerar o ensino como um processo de pesquisa;

daí porque ela se assenta no pressuposto de que os assuntos de que trata o ensino problemas, isto é, são assuntos desconhecidos não apenas pelo aluno, como também pelo professor (SAVIANI, 1991, p. 54-56).

Saviani explica que das duas teses anteriores ele forma a terceira, "que é aquela conclusão segundo a qual, quando mais se falou em democracia no interior da escola, menos democrática foi a escola; e, quando menos se falou em democracia, mais a escola esteve articulada com a construção de uma ordem democrática". (Saviani, 1991, p. 59). Ele usa a expressão escolástica "conclusio patet", isto é, essa tese é patente. Porque a democracia, que pressupõe a igualdade⁸ é a busca constante na escola. Entretanto essa experiência ficou reservada a pequenos grupos, constituindo-se em privilégios para poucos.

O autor (Ibidem, 1991, p.59) afirma que o povo continua a ser educado de acordo com o método tradicional, à revelia dos métodos novos. Os responsáveis pelos alunos mais humildes têm ideia clara de que o ensino-aprendizagem passa pela aquisição de conteúdos mais elaborados e que eles são alcançados com muito esforço, pois não ocorrem de maneira espontânea; deve-se ter disciplina. A função do professor é de garantir que os saberes sejam adquiridos, mesmo em alguns momentos contra a vontade do educando, que, de forma espontânea, não tem condições de perceber o valor da aprendizagem de determinados conteúdos que o coloca em condições adequadas para participar da sociedade.

Sinteticamente, para facilitar o entendimento de sua proposta, Saviani (2012, p. 9) apresenta os cinco momentos do método histórico-crítico⁹. Ele afirma que o ponto metodológico inicial da pedagogia histórico-crítica não é a *preparação* dos educandos por parte do professor, como acontece na pedagogia tradicional, nem a *atividade*, por parte dos educandos, recorrente na pedagogia nova, mas é a *prática social* — primeiro passo do método histórico-crítico —, que é comum aos educadores (que têm visão sintética) e aos educandos (visão sincrética).

O autor coloca que no segundo passo não é a *apresentação* de novos saberes por parte do educador (pedagogia tradicional), nem o *problema* instigador da atividade dos educandos (pedagogia nova), mas é a *problematização*, isto é, a

⁸ Nota: Vale notar que a democracia pressupõem a igualdade de todos perante a lei, mas os socialistas falam de igualdade econômica.

⁹ Conferir obra *Escola e democracia* de 2007, a qual destaca a 'Teoria da curvatura da vara'; Saviani (e Gramsci) se baseia para elaborar uma de suas teses para a educação brasileira. "**Teoria da curvatura da vara**" enunciada por Lênin ... "quando a vara está torta, ela fica curva de um lado e se você quiser endireitá-la, não basta colocá-la na posição correta. É preciso curvá-la para o lado oposto".

forma de perceber questões que precisam ser solucionadas na prática social e como o ensino deve encaminhar as respectivas soluções. Em decorrência, o terceiro passo não se concretiza com a *assimilação* de conteúdos repassados pelo professor mediante comparação com saberes anteriores, como praticados na pedagogia tradicional, muito menos com a coleta de *dados* da pedagogia nova, mas advém da *instrumentalização*, isto é, da apropriação dos instrumentos teóricos e práticos pertinentes à resolução de problemas identificados na prática social. De posse dos meios teóricos e práticos, é chegada a hora de expressão renovada quanto à compreensão da prática social a que se atingiu.

Portanto, o quarto passo não coincide com a *generalização* (pedagogia tradicional), nem com a *hipótese* (pedagogia nova). Chamei esse quarto momento de *catarse*, entendida na acepção gramsciana de “elaboração superior da estrutura em superestrutura na consciência dos homens”. Este é, pois, o ponto culminante do processo pedagógico, quando ocorre a efetiva incorporação dos instrumentos culturais, transformados em elementos ativos de transformação social. Chega-se, por fim, ao último passo, que não consiste na *aplicação* dos conhecimentos assimilados (pedagogia tradicional), nem na *experimentação* como teste da hipótese (pedagogia nova). O quinto passo, isto é, o ponto de chegada é a própria *prática social*, compreendida agora não mais em termos sincréticos pelos alunos. Nesse momento, ao mesmo tempo em que os alunos ascendem ao nível sintético em que já se encontrava o professor no ponto de partida, reduz-se a precariedade da síntese do professor, cuja compreensão se torna cada vez mais orgânica (SAVIANI, 2012, p.9-10).

Saviani (2012, p.10-11) complementa que foi Gramsci que o inspirou na indicação do caminho para a elaboração de um currículo escolar apropriado às condições atuais, próprias dessa época de reflexão da forma social capitalista para uma sociedade socialista. Nesse sentido, ele diz que uma pedagogia concreta é aquela que considera os alunos pessoas concretas, isto é, sínteses de relações sociais. Enquanto a pedagogia tradicional coloca os alunos como indivíduos abstratos, isto é, como manifestações particulares da essência universal, que caracterizaria a “realidade humana, a pedagogia moderna considera os educandos como indivíduos empíricos, isto é, como sujeitos singulares que se distinguem uns dos outros pela sua originalidade, criatividade e autonomia, constituindo-se no centro do processo educativo”.(SAVIANI, 2012, p.11).

Especificamente, Saviani (2007, p.161), ainda com base nas reflexões de Gramsci, diz que ler, escrever e contar, e ter domínio das ciências da natureza e dos conhecimentos sociais servem para interpretar o nosso mundo, e, também, para compreender a incorporação, pelo trabalho, dos saberes científicos na sociedade.

1.3 A INFLUÊNCIA GRAMSCIANA NA GEOGRAFIA CRÍTICA ESCOLAR BRASILEIRA

Esta seção visa mostrar que a questão política, na geografia — principalmente a geografia escolar —, desde sua afirmação como ciência, até o presente momento, sempre esteve impregnada de interesses ideológicos, dificultando, muitas vezes, a sistematização de seus conhecimentos.

Enfatiza a política estatal brasileira decorrente da educação e, principalmente, do ensino formal básico de geografia, como elemento indispensável para formação do povo brasileiro, ao mesmo tempo em que analisa a estrutura ideológica e política, supostamente marxista gramsciana, presentes, acentuadamente, na educação brasileira, a partir de 1970-80, até os dias atuais.

Aproximando preceitos gramscianos à geografia crítica, em sua ordem, epistemológica, ética e política, pode-se usar uma passagem de Gramsci (1989, p.47-48), na qual o autor afirma que o ser humano é essencialmente “*político*”, pois a movimentação transformadora e direcional dos homens concretiza a sua “humanidade”, ou seja, sua “natureza humana”.

Portanto as pessoas devem ser concebidas como um conjunto de elementos históricos puramente individuais e subjetivos, assim como elementos de massa — materiais ou objetivos — segundo os quais os indivíduos estão em franca relação. Modificar o mundo exterior, as relações genéricas, fortalece o próprio ser e contribui para seu desenvolvimento.

Nesse sentido, busca-se aqui apresentar forma de conceitos e categorias que possam sintetizar um quadro referencial a ser efetivamente tratado metodologicamente, de forma empírica, nos capítulos subsequentes. Ressalta-se que o referencial teórico gramsciano é muito vasto e denso, mas, ao mesmo tempo, em muitas ocasiões, repetitivo e assistemático, devido à forma como suas obras foram realizadas. Com efeito, ele não escreveu a maior parte de seus livros. Pois o que ocorreu foram montagens de seus escritos jornalísticos, artigos publicados em revistas, boletins e outros, além de escritos, apontamentos e cartas redigidos no cárcere.

Quanto ao trabalho, diante dos vários caminhos possíveis e efetivamente percorridos pela geografia, optou-se pela geografia crítica escolar, de inspiração marxista gramsciana, devido a sua elaboração teórica, circunstancialmente, oferecer

oportunidade de análises em relação as suas questões, *ações públicas de estado*, *ideológicas* e *deontológicas*, vinculadas à ciência, ética e política, acentuando a militância política de agentes educacionais, notadamente, professores de geografia, como lembra Diniz Filho em passagem anterior.

Nesse sentido, a influência gramsciana reforça uma dominação ideológica, a qual será demonstrada via análise de discurso de conteúdo manifestados nos documentos oficializadores do sistema nacional da educação brasileira.

Ocorre, também, possibilidade de aproximação do status essencialmente geográfico, visto sua relação espacial influenciar diretamente em seus escritos, estudos e demais atividades, a exemplo de sua obra basilar, vinculada a temas geográficos: *A Questão Meridional*, com preocupações de ordem regional, econômica, social e cultural, as quais traziam à tona temas relativos aos intelectuais.

A possibilidade de utilização do pensamento de Antônio Gramsci na elaboração da geografia brasileira é visível, porém, quase nada se tem a respeito. Mas, de modo geral, poder-se-ia se basear em, pelo menos, dois campos geográficos distintos e, ao mesmo tempo, complementares entre si, ligados às concepções gramscianas: a questão regional, devido sua experiência no trato sul e norte italianos, com toda carga socioeconômica, junto a conceitos de centro e periferia¹⁰, comuns nas abordagens geográficas atuais, e outro campo estaria ligado a questões políticas transpostas à geografia, como geopolítica, envolvendo especialmente o estado, a educação e a cultura, conduzidos pela *hegemonia*, temas-chave à elaboração da *filosofia da práxis* gramsciana¹¹.

De forma abrangente, Moreira (2012, p.17) traz ideia de práxis, em sentido marxista geográfico, destacando o real espacial e a relação dessa realidade assumida pelo homem, tendo por meta a organização espacial dada pela sociedade. Essas relações apresentam-se sob dois pontos de vista: o prático/teórico (saber e prática no plano discursivo) e o político/ideológico (ciência e movimentações no tempo). Moreira (2012, p.107) complementa: desde Marx reconhece-se que a história do ser humano e a história da natureza estão conectadas de forma inseparável, tanto que se pode conceber como uma totalidade do homem/meio.

¹⁰ Periferia – ex. do uso do termo por Gramsci: "Nos estados periféricos típicos do grupo, como Itália, Polônia, Espanha e Portugal, as forças estatais são menos eficientes".(Gramsci).

http://www.acesa.com/gramsci/texto_visualizar.php?mostrar_vocabulario=mostra&id=658

¹¹ Nota: Na verdade, a grande influência de Gramsci se dá na medida em que a escola visa "formar o cidadão crítico", entendido como alguém com uma visão política socialista.

O autor continua e acrescenta que, em sentido metodológico, o pensamento marxista, no geral afirma que:

O homem humaniza a natureza e a natureza naturiza o homem num movimento em que por meio da rearrumação da paisagem pelo trabalho este hominiza a natureza, ao mesmo tempo em que hominiza a si mesmo. Uma história, no fundo, de transformação recíproca e em caráter contínuo e permanente da natureza e do homem em sociedade, segundo cada contexto de recorte do espaço da superfície terrestre (MOREIRA, 2012, p. 26).

O autor (ibidem, 2012, p.109) coloca que o espaço é permanentemente modificado por meio o trabalho, garantindo, assim, a continuidade da sociedade no decorrer do tempo. Moreira (2012, p.111) constata que, na paisagem, por meio de seus elementos espaciais, a infra e a superestrutura se articulam em três partes que a dinâmica reprodutiva ora divide, ora une para compor “as estruturas econômica, ideológico/cultural e jurídico/política”, formando a totalidade espacial na diversidade.

Gramsci, pensando sua região de origem, valoriza categorias espaciais e aproxima a filosofia da práxis a categorias de elaborações geográficas, praticamente ausentes no marxismo ortodoxo, que destacam mais o tempo e, principalmente, o que os aspectos de ordem econômico-capitalistas trazem à sociedade. Portanto, ele trata esses assuntos de forma diferenciada, favorecendo estudos geográficos, facilitando, nesse contexto, o diálogo epistemológico e paradigmático.

A questão meridional, por todo seu contingenciamento espacial, representa muito bem as possíveis aproximações epistemológicas e paradigmáticas desenvolvidas ao longo do pensamento gramsciano. Antes, é interessante indicar a origem de tal questão. Nesse sentido, usam-se as próprias palavras de Gramsci (1987, p.62). Ele constata que a Itália, no tempo do Império romano, havia de possuir certa união territorial. A desagregação veio mediante o domínio de povos distintos, em suas respectivas regiões.

O autor diz que, no Norte, desenvolveu-se a comunidade burguesa, alinhada economicamente, com outros estados europeus; já o Sul não teve o mesmo procedimento, pois a burguesia não atuava, e o desenvolvimento sempre ficou associado a paternalismos de seus administradores espanhóis. Além disso, vários problemas de ordem estrutural ocorriam como: falta de estradas, agricultura de subsistência, ausência de portos, a água era escassa e de péssima qualidade, devido à formação geológica da região, etc.

Gramsci (1987, p. 65-66) salienta que o protecionismo italiano cresceu, porque conseguiu, com presteza, estabelecer antagonismos entre a área rural e a área urbana. Esses últimos, visados diante das negociatas dos agrários, mas, por outro lado, mais preparados para, com resistência e oposição, enfrentar a “velha máquina” opressora do proletariado.

O autor (Ibidem, 1987, p.72) adiciona que a guerra trouxe modificações drásticas nas relações produtivas e, principalmente, na questão do trabalho. Os camponeses pobres e os operários fabris veem no comunismo o caminho para sua liberdade e justiça social, pois a permanência do capitalismo traria a perda de seus bens e de sua dignidade. A revolução proletária tinha em mente que “o comunismo é a civilização deles, é o sistema de condições históricas nas quais adquirirão uma personalidade, uma dignidade, uma cultura, pelo qual se tornarão espírito criador de progresso e beleza”. (GRAMSCI, 1987, p.73).

Mais à frente, o autor coloca que a produção industrial deve ser controlada pelos operários organizados em sindicatos e, no caso específico da terra, diz que “a palavra de ordem ‘a terra para os camponeses’ deve ser entendida no sentido de que as empresas agrícolas e as fazendas modernas devem ser controladas pelos operários agrícolas, organizados por empresas agrícolas e fazendas ...administradas pelos camponeses pobres” (GRAMSCI, 1987, p.75).

Jesus (2005, p.05-7) conta que Gramsci tinha o Meridiano como “um mercado de venda semicolonial” sustentado pela classe dominante. Geograficamente, sempre se atribuiu à parte meridional italiana o estigma de ter terras improdutivas e estéreis, além de clima desfavorável; região desagregada socioeconomicamente. Na questão política, ele tinha uma visão ampla, em relação à região, não olhava apenas a Sardenha e o Sul da Itália, mas todo o país, interna e externamente. Não pensava em separatismos, visava à renovação e ao desenvolvimento da nação recém-unificada socialmente. O “centralismo bestial” levava “O dinheiro do Sul para o Norte, provocando a pobreza e a emigração. O latifúndio progredia como uma praga, enquanto as indústrias do Norte encontravam, na própria guerra, uma fonte colossal de lucro, mais uma vez, em detrimento do sul” (JESUS, 2005, p.10).

Gramsci (1987, p.65) pontua que as Ilhas (Sardenha e Sicília) e a região meridional italiana passaram a ser colônias de exploração da burguesia setentrional. Os trabalhadores da parte setentrional se emanciparam da servidão capitalista e, juntos, ajudaram os camponeses do sul. Essa iniciativa tinha a intenção de não

deixar a área meridional tão dependente da setentrional e de evitar a contrarrevolução capitalista. “A questão meridional é também *questão territorial*; e é desse ponto de vista que deve ser examinada, a fim de se estabelecer um programa de governo operário e camponês que queira encontrar ampla repercussão entre as massas”. (GRAMSCI, 1987, p.92).

Na introdução da obra *A questão meridional*, com introdução de Felice e Parlato, consta que:

Reaparece assim, e com contornos mais nítidos e definidos, a substância *política* da *questão*, uma substância que Gramsci trouxe à luz. Na medida em que nos países capitalistas, e na Itália em particular, a direção da economia tende a se tornar ainda mais centralizada, também se torna mais difusa e profunda a penetração do capitalismo de Estado e do Estado na economia e na sociedade: ainda mais nítida do que na época de Gramsci, portanto, se delinea a centralidade do problema do Estado, e a questão meridional aparece mais claramente como a questão social – social e política – da construção do novo Estado. (FELICE PARLATO apud GRAMSCI, 1987, p. 57).

Essa disputa, ou esse domínio espacial do norte em relação ao sul da Itália, com base na força, caracteriza-se em expressão mais clara da política, como demonstra Santos (2011, p. 35), pois seus estudos remetem à configuração espacial particular, na qual o Estado Italiano territorializa-se, de acordo com as forças internas estabelecidas entre essas duas frações da Itália ou, em última análise, entre a área rural e a área urbana, ou entre a parte setentrional e meridional, apresentando-se como periferia, ou colônia de exploração do Norte.

Mais tarde, na prisão, Gramsci, de acordo com Santos (2011, p. 35), utiliza-se dos termos Norte/Sul italianos, dando conotação ampliada ao analisar as periferias de ocorrências ocidentais, compreendidas metaforicamente como o “sul do mundo”. A autora acrescenta que o norte italiano tinha em Turim seu potencial econômico, via industrialização de automóveis, tendo a FIAT como sua mais importante fábrica, associada a várias outras indústrias, como a metalúrgica e as subordinadas indústrias madeireiras e de borracha. Em Turim, o sindicato era muito forte, com quase 100 mil filiados e suas manifestações operárias sindicais atingiam, em toda a região, constituindo-se em forte caráter político e revolucionário.

Alerta-se que nos próximos capítulos (III e IV - metodológicos) serão evidenciados fragmentos de textos e livros didáticos que usam frequentemente categorias e conceitos criados ou usados por Gramsci como: subdesenvolvimento,

desenvolvimento, periferia, centro, países do norte, países do sul, entre outros. Geralmente, tais conceitos, em textos e livros didáticos, estão ligados ou são retirados das teoria da Cepal e da teoria da Dependência¹².

Em relação aos livros didáticos, Diniz Filho (2013, p.169-173) apresenta análise interessante sobre alguns conceitos apontados acima, presentes nos livros didáticos de geografia. Ele comenta algumas obras de Vesentini — um dos mais renomados produtores de livros didáticos de geografia no Brasil —, como o livro *Brasil: sociedade e espaço*, que caracteriza o Brasil como “país subdesenvolvido industrializado”.

Nesse sentido, Diniz chega à conclusão de que esta obra, que se propõe a apresentar discussão inovadora, explicando as diferenças econômicas entre os vários países do mundo, na verdade, ao contrário do que a obra afirma, mais uma vez, acaba apresentando argumentos e ideologias de esquerda.

Para começar, o autor afirma que as duas características definidoras do subdesenvolvimento são a dependência econômica e tecnológica e o alto nível de desigualdade social. Ao explicar o significado de dependência, começa dizendo que “os países subdesenvolvidos normalmente estão endividados, ou seja, vivem em regime de dívidas externas vultosas para com as grandes empresas financeiras internacionais, localizadas nos países desenvolvidos”. (VESENTINI, 1998, p.9 apud DINIZ FILHO, 2013, p.170).

Diniz Filho (2013, p.173) mostra outro exemplo do mesmo autor citado acima, de ideias questionáveis e unilaterais, reproduzidas em obras didáticas, a exemplo do livro *Geografia: geografia geral e do Brasil*. Nessa obra Vesentini afirma que “o grande problema das economias periféricas é a falta de proteção ao consumidor, a falta de um rigoroso controle sobre a remessa de lucro para o exterior, etc., algo levado muito a sério nos países desenvolvidos”. (VESENTINI, 2015, p.9 apud DINIZ FILHO, 2013, p.173).

¹² CEPAL — Comissão Econômica para a América Latina. Órgão regional das Nações Unidas, ligado ao Conselho Econômico e Social; foi criado em 1948 com o objetivo de elaborar estudos e alternativas para o desenvolvimento dos países latino-americanos...p.90.

TEORIA DA DEPENDÊNCIA. Conceito desenvolvido, especialmente na América Latina, para explicação do atraso ou do subdesenvolvimento. A tese central afirma que os países dependentes são espoliados pelos países dominantes, que se apropriam do excedente gerado nos primeiros mediante métodos violentos (período colonial) e, atualmente, por meio do comércio, das relações de troca, do capital financeiro etc., gerando o subdesenvolvimento...p.597. <<http://sinus.org.br/2014/wp-content/uploads/2013/11/FMI.BMNov%C3%ADssimo-Dicion%C3%A1rio-de-Economia.pdf>>

Portanto, o autor menciona de passagem que existem certas causas políticas internas que explicariam o subdesenvolvimento, mas continua a supor que as multinacionais têm pouco interesse em reinvestir seus lucros nos países onde atuam, reproduzindo assim um equívoco já presente em seu livro anterior, embora sem mencionar nada sobre “descapitalização”. Apesar disso, o autor procura relativizar a ideia de que as multinacionais seriam culpadas pelas disparidades econômicas internacionais, pois lembra que os países desenvolvidos também têm filiais de empresas estrangeiras instaladas em seus territórios, e que, ao contrário do que se costuma pensar, a maior parte dos lucros das grandes empresas multinacionais são gerados nesses países, e não nos subdesenvolvidos (DINIZ FILHO, 2013, p.173).

A seguir, a título de exemplo ilustrativo, citam-se referências de livros didáticos (listados no PNLD), constantes no 8.º ano do Fundamental e o outro extraído do livro didático da 3.ª série do Ensino Médio, que exploram tais conceitos.

Exemplos de 8.ºs anos (7.ªs séries):

Essas expressões, além de países centrais e periféricos, foram amplamente utilizadas no decorrer das décadas de 1960, 1970 e 1980 para caracterizar os dois conjuntos de países. Posteriormente, foram acrescentadas outras denominações: países do Norte e do Sul e mercados ou países emergentes ...Países centrais e periféricos ...Os países subdesenvolvidos ou em desenvolvimento e os países desenvolvidos também recebem outras denominações ...Os países capitalistas desenvolvidos, também denominados de centrais ou avançados, ocupam o centro do sistema capitalista ...Já os países capitalistas subdesenvolvidos, também denominados países periféricos, ocupam a periferia ou extremidade do sistema e são atraídos, orbitam ao redor dos países centrais (ADAS, 2006, p.13-20).

Para complementar, os termos “Norte e o Sul foram definidos com base nas condições econômicas e sociais dos países ...regionalização Norte-Sul pode gerar imprecisões na classificação dos países, pois há muitas diferenças econômicas e sociais entre eles. Alguns integram o extinto bloco socialista, cuja economia ainda está-se adaptando ao sistema capitalista.” Projeto Araribá (2010, p. 28-29).

Exemplo: 3.ª série do Ensino Médio:

É comum referir-se às nações desenvolvidas como países do Norte e às subdesenvolvidas como países do Sul. A divisão Norte-Sul simboliza a separação entre o mundo desenvolvido e o subdesenvolvido. Os países desenvolvidos considerados centrais na economia mundial estão situados quase todos no hemisfério Norte ...Os países do Sul pertencem ao mundo subdesenvolvido e constituem a periferia da economia mundial ...fica difícil acreditar que níveis elevados de desenvolvimento econômico e social sejam atingidos pelos países do Sul (BRANCO; MENDONÇA; LUCCI, 2010, p.129-30).

Os fragmentos acima são comuns em livros didáticos no Ensino Básico, tanto nas séries finais do Ensino Fundamental, como nas 3.^a séries do Ensino Médio. Essas colocações teóricas compõem o discurso corrente no ensino de Geografia escolar. Daí a relevância de se trabalhar as exposições até aqui, juntamente com outras a serem abordadas mais à frente.

Voltando à questão espacial gramsciana, apoiando-se em Moreira (2010, p. 26), que coloca: fisicamente o recorte é o mesmo, mas o topos geográfico é alterado, a interseção da montagem natural que ocorria, originalmente, determina a paisagem captada de forma diferenciada. A porção de domínio espacial dessa paisagem concretiza-se em território. Território e paisagem, juntos, transformam-se em nova forma espacial. O acerto espacial é mais bem articulado nas sociedades igualitárias e hierarquizado nas comunidades mais pobres, pressionadas pelas desigualdades sociais de seus respectivos grupos.

Moreira ressalta que Gramsci e Althusser dizem que a superestrutura vai-se acomodando em forma de arranjo, “num formato estrutural em que o arranjo espacial cultural-ideológico geralmente se situa na interposição do arranjo espacial econômico e do arranjo espacial jurídico-político. Arranjos sobre a partir dos quais se erguem as sociedades civil e política em seu amálgama da estrutura e da conjuntura de cada momento”. (MOREIRA, 2012, p. 114). O autor continua:

Foucault fala ...do micropoder que vinculam saber e poder através do ordenamento do espaço. E Gramsci e Althusser, como os aparelhos ideológicos culturais, posto entre os aparelhos jurídico político e os aparelhos econômicos pela sociedade civil para o fim de integrar-se para baixo com a infraestrutura econômica e para cima com a superestrutura jurídico-político com o Estado. ...Os objetos espaciais de todas as instâncias, todavia, traduzem-se como aparelhos dos micropoderes de suas respectivas instâncias, a exemplo da relação, ...fábrica e saber econômico, escola e saber pedagógico, nação e saber político, natureza e saber físico, homem e saber antropológico, - objetos que nessa condição emergem do chão espacial para sintetizar o todo complexo da sócio espacialidade capitalista na globalidade (MOREIRA, 2012, p.114).

Moreira (2010, p. 108-10) afirma que essa tendência de socializar a natureza faz parte do processo de origem da formação econômico-social e de sua formação socioespacial, cuja gênese é maneira de socialização da natureza, motivada pelas manifestações sociais do trabalho.

Alguns artigos de Gramsci, do primeiro quartel do século passado, como aponta Jesus, podem ilustrar sua relação geográfica, socioeconômica, cultural e

política, em relação às regiões Italianas mencionadas. Esses podem ser resumidos em:

a) a aliança é uma necessidade histórica diante do atraso em que se encontra a classe camponesa...; b) como as condições históricas da Itália são idênticas às da Rússia ..., aqui também ela será viável e deverá ser a espinha dorsal da revolução; c) ...*aliança* entre os operários e camponeses é a única solução para o problema do Mezzogiorno; d) é necessário que a classe operária tome em suas mãos o poder do Estado, isto é, funde o estado operário cujo nome propõe: “República Federal dos Operários e Camponeses”...Sua solução, portanto, para a “questão meridional” era a *aliança* entre operários do Norte – o martelo – e camponeses do Sul – a foice. ...Os mesmos comunistas propuseram, afirma Gramsci, a questão da “hegemonia do proletariado”, cujo estabelecimento implicava a aliança com os camponeses (JESUS, 2005, p. 11).

Jesus (2005, p.11-13) confirma que o maior mérito de Gramsci foi o de entender a “questão meridional”, não apenas baseando-se nas dificuldades naturais, mas que todos esses problemas seriam de ordem política. Portanto não eram o clima, nem o solo, e, muito menos, as causas antropológicas, a origem dos problemas. Para amenizar e solucionar essas dificuldades do Mezzogiorno, ele defendeu o uso de elementos culturais, por meio da escola, para se conseguir a hegemonia, pois acreditava que ação política era determinada pelo movimento educacional orgânico.

Na perspectiva gramsciana, como discrimina Moraes (1996, p.81), deve-se, de início, tratar dos problemas no contexto nacional, denominando as concepções geográficas da região ou país hegemônicas em sua história. A carga material e imaterial de classe e seus valores junto aos diversos discursos devem ser avaliados em sua base de elaboração e divulgação. “Entendendo estas representações do espaço como veículos de alianças políticas, deve-se enfrentá-las no campo da luta ideológica. Para tanto é necessário gerar avaliações alternativas às dominantes sobre as questões atinentes ao pensamento geográfico”. (MORAES, 1996, p.81).

O autor (Ibidem, 1996, 81-2) continua dizendo que se deve fazer interpretações das regiões e dos territórios, socialmente competitivas, no embate aos pensamentos conservadores, auxiliando a moldar a recente hegemonia progressista. Para o sardo, o combate aos posicionamentos dominantes é fundamental, sendo a frente pedagógica o contato privilegiado. Por essa via espacial, advém sua verve geográfica sustentada pela política e pela cultura.

Moraes (1996, p.106) coloca que Gramsci denominou de “revolução restauração” as relações conciliatórias com as velhas estruturas, em que se nota um “transformismo” dos sujeitos políticos. Então as ideologias geográficas usadas no controle social reciclam seus discursos, de certa forma legitimando a política.

No caso do Brasil, afirma o autor que:

O discurso modernizante traz em seu bojo concepções a projetos acerca do espaço brasileiro. Recicla-se o regionalismo que adquire uma ótica ofensiva na luta pela superação das “disparidades regionais”. O Brasil moderno tem por pré-ideação um espaço homogêneo, antecipando a “superfície isomórfica” do planejamento. Este tema vai ser central nas formulações geradas em meio ao processo de industrialização brasileiro. Diferentes leituras do território são feitas na armação da mentalidade “desenvolvimentista”, uma das primeiras hegemonias reais na história brasileira. Antes, o “Estado Novo” já havia reforçado a consciência de “brasilidade”, imprimindo uma política cultural fortemente nacionalista (MORAES, 1996, p.106).

Confirmando a aproximação dos estudos gramscianos à geografia, Silva (2009, p.01) alerta que a observação pontual de temas geográficos abordados por Gramsci não é de difícil percepção. Mas, por outro lado, eles tornam-se amplos, devido a seus interesses, como a geografia cultural via literatura e aspectos estéticos; questões políticas, inspiradas em Maquiavel, com possibilidade de explorar várias categorias, como os intelectuais, por exemplo; a questão econômica e regional (Questão Meridional e o Risorgimento¹³); aspectos industriais como o Fordismo, enfim, várias abordagens e todas devem ser levadas no sentido da totalidade.

...Gramsci e a Geografia ...parece cultivar por esta disciplina...um vivo interesse...Diríamos que ela aparece, e por todos os lados, no tema das transições — este que fora um dos problemas maiores do materialismo histórico no tempo de Lenin, demarcado na categoria de formação social, para a qual tanto contribuiu o marxista russo e que os geógrafos passaram a chamar, a partir do artigo seminal de Milton Santos¹⁴, de formação socioespacial ...geografia urbana de inspiração marxista ...Para os geógrafos, inspirar-se em Gramsci, todavia, não é reter apenas passagens geográficas assim tão evidentes. O campo a ser explorado é amplo ...repleto de sugestões para a geografia cultural (literatura e questões de estética), política (intelectuais, Maquiavel), econômica e regional (questão

¹³ O *Risorgimento* (em Gramsci) ...aspecto italiano de um desenvolvimento europeu mais geral, ...Reforma, ...Revolução Francesa e, por fim, do liberalismo ...se estende a todo o século XVIII; ...relações internacionais que permitirão à Itália unir-se em nação ...retomada de vida italiana, formação de uma nova burguesia, como consciência crescente de problemas não só municipais e regionais mas nacionais, ...transformação da tradição cultural italiana', ...nova consciência histórica...(Giuseppe Galasso). Disponível em: <<http://www.acessa.com/gramsci/?id=658&page=visualizar>>. Acesso em: 03 jan. 2015.

¹⁴ Ver Santos, M. “Sociedade e espaço: a formação social como teoria e como método”. In: Id. *Espaço e sociedade*. Petrópolis: Vozes, 1979.

meridional, *Risorgimento*), industrial (fordismo), cada uma delas, evidentemente, uma vez inscritas no tema geral das transições, articuladas como totalidade. Aliás, cabe notar que o método analógico com o qual operava Gramsci anda hoje um tanto desprezado entre os geógrafos, mesmo entre aqueles de inspiração marxista. O que é de lamentar, uma vez que tal método aparece já na gênese grega desta disciplina, bem como na da disciplina da História — ambas com Heródoto —, como “uma espécie de autoanálise, de autocritica” histórica e geográfica da vida social (SILVA, 2009, p.01).

O que ocorre é que, diante do apelo social e ambiental espalhado pelo mundo, hoje, as ideias marxistas e na educação (nesse caso no Brasil), marxistas gramscianas, tomam força, pois contêm grande dose político-ideológica. Aí é que entra a hegemonia (direção formada pelas ideias) conduzida pela sociedade civil, que tem na escola seu ponto de partida.

Acontece que a escola foi tomada por discursos transversais, como: ética, saúde, meio ambiente, orientação sexual, pluralidade cultural, trabalho e consumo. Sem dúvida, são temas muito importantes, mas que ainda não estão bem articulados às áreas de estudos propriamente ditas, ou seja, às disciplinas escolares ministradas nas escolas brasileiras. Por outro lado, o básico do aprendizado não vem sendo absorvido pela maioria dos alunos, como visto nos diversos índices nacionais e internacionais de avaliação da aprendizagem dos diversos países pesquisados pela UNESCO, nos quais o Brasil apresenta sério problemas.

A título de informação, em relação ao PISA (Programme for International Student Assessment), programa de avaliação internacional de estudantes,

No último ranking, com os resultados da avaliação de 2012, o Brasil ocupou o 53º lugar, com 412 pontos em leitura; 386 em matemática e 405 em ciências, uma das piores classificações da lista. Ao lado do Brasil, mais seis nações foram incluídas na lista dos piores sistemas de educação do mundo: Turquia, Argentina, Colômbia, Tailândia, México e Indonésia. Já entre os melhores colocados estão China, Coreia, Finlândia e Cingapura, respectivamente (EDUCAR PARA CRESCER, 2013).

Além desses, outros componentes foram introduzidos no ensino, sem falar da intenção em se ter no Brasil a escola integral. A ideia não é ruim, mas as medidas cabíveis e racionais para isso não estão sendo tomadas, como a adequação do espaço físico e uma série de procedimentos materiais e humanos, para que esse plano se concretize.

Essas “transformações” educacionais, se bem analisadas, chegam até as ideias gramscianas, principalmente, pelas políticas de estado expressas em

documentos e no ideário educacional brasileiro. Mas um alerta deve ser feito quanto aos procedimentos realizados por boa parte dos educadores que se esquecem de ensinar, pelo menos, o mínimo de sua disciplina, e partem para o lado da militância política, em última análise. Além da doutrinação, retardam ou impedem a elaboração do ensino-aprendizagem, causando o que Bachelard chama de “obstáculo epistemológico”, ou, pode-se dizer também, obstáculo didático-pedagógico.

A ideologização do ensino, além desse lado quiçá folclórico e risível, tem consequências nefastas. No nível micro, porque vai contra as práticas que a literatura aponta como importantes para o sucesso acadêmico. Professor presente e comprometido, com conhecimento do conteúdo que ensina que usa avaliação constante e se utiliza bastante de dever de casa, por exemplo, são fatores desprezados pelos professores “libertadores”. No nível macro, porque impele à desesperança e justifica o fracasso: os alunos não aprendem porque a sociedade não se importa, portanto não há nada que o professor possa fazer para melhorar a qualidade da educação, além de criar cidadãos conscientes que, em uma geração futura, poderão mudar essas estruturas carcomidas e parturejar a aurora do novo mundo (IOSCHPE, 2012, p. 25).

Kaercher (2004b, p.54) acrescenta: o obstáculo epistemológico da geografia escolar crítica está em o professor se autodenominar crítico, e defender que realiza trabalho inovador, diferente e reflexivo, contrário da geografia tradicional. Aí pode-se cair no risco tautológico, e acreditar que é crítico porque prático; também confunde-se denunciismo e hipercriticismo com pensamento mais elaborado. Então ocorre que palavras de ordem (slogans) passaram a substituir o diálogo e a reflexão. Nesse caso:

a de alma professoral. Poder-se-ia traduzi-la no professor possuidor de uma prática plena de certezas manifestas em exposições que pretensamente explicam o “mundo como ele é” – na visão do professor, claro –, havendo pouco espaço para as perguntas e a descoberta do novo. Em termos pedagógicos temos uma consequência importante: a desqualificação cognitiva do aluno. Há desinteresse em ouvir o outro, no caso, os alunos, tidos como “imaturos” ou “desinteressados”. Para nós, seria preferível destinar maior espaço para o espanto do novo e do diferente do que para a suposta convicção de que o mundo é como o descrevemos (KAERCHER, 2004b, p. 54)

Em relação ao exposto, pode-se afirmar que o discurso materializado nos documentos oficiais, livros didáticos e diálogos de educadores e, principalmente, professores de geografia, pelo menos os que professam uma geografia crítico-escolar-gramsciana — interesse dessa investigação — incorrem, como aponta Kaercher (2004b, p. 43), diversas vezes, em nome da geografia crítica associada à

pedagogia progressista e “libertadora”, em uma imposição aos educandos, por parte desses educadores de ideias de mundo, denominado pelo autor como “dogmatismo crítico”.

Nesse sentido, as práticas escolares em sala de aula constituem-se em “obstáculo epistemológico”, tanto para o educador quanto para o educando, porque os leva, costumeiramente, a se satisfazerem com as primeiras impressões. Portanto “a pedagogia aí está para provar a inércia do pensamento que se satisfaz com acordo verbal das definições”. (BACHELARD, 1996, p.71).

Pode-se dizer que esse discurso, nos documentos oficiais, livros didáticos e diálogos de professores tornam-se um “obstáculo epistemológico” e configuram certa ideologia, que Moraes (1996, p.38-40) coloca como ciência-base das ideias, tendo por meta organizar a sociedade. No entanto, para a academia, ela não traz muito interesse na ordem científica, transferindo-se para questões políticas e midiáticas, as quais se transformam em grande aparato de ideias e ações.

Conforme a visão marxista, a ideologia associa-se à conscientização, dividindo-se em duas abordagens: a “produção da ilusão” e a “visão de mundo”. A primeira vem ao encontro da divisão da sociedade em classes e organização quanto ao trabalho, possibilitando certa ilusão de autonomia de pensamento e subordinação à classe dominante.

Nota-se aqui, pelo interesse desta investigação, que a segunda perspectiva (visão de mundo) vem conjugar tal expectativa, pois, como aponta Moraes (1996, p.38-40), a ideologia, em sua positividade, apresenta valores simbólicos elaborados e consumidos pela sociedade; fomenta o aspecto intelectual e dinamiza a prática dos grupos sociais. É no encontro entre a cultura e a política que resultam as ideologias, das quais ocorre a produção espacial que ocorre nas ideias preconcebidas, determinadas pelas representações e sua estrutura cultural. No entanto, o autor alerta que só os conhecimentos geográficos não dão conta de estudar as contingências desse campo.

Pode-se dizer que os conceitos e categorias gramscianas, inicialmente aqui colocadas, poderiam ser tratadas transversalmente, e adaptadas à geografia e seu ensino.

Para Gramsci, a educação, em forma de escola única, deveria ser integral, para que os alunos pudessem estudar os elementos de ciências da natureza e da história humana, imprescindíveis ao desenvolvimento do ser humano. A máxima da

filosofia da práxis, embasada na política, foi incorporada pela geografia, a saber: o poder é formado na relação de domínio do homem sobre o homem e dele sobre a natureza. Isso vem ao encontro das principais definições e conceitos colocados, principalmente, nos livros didáticos, textos e documentos estruturais do ensino de geografia.

No âmbito do ensino formal, público, brasileiro, essa contundente condução política, materializa-se, principalmente, nos documentos oficiais legais, desde a Constituição Nacional de 1988, passando pelas LDBENs e outros documentos como: as orientações, os parâmetros, as diretrizes curriculares e demais registros similares regentes do ideário e discurso educacional brasileiro. Além de apontamentos observados em conteúdos de documentos teóricos, a exemplo de livros didáticos e discurso de educadores, especialmente, de professores de geografia.

Como apontado até aqui, existe, na educação brasileira, a prevalência da geografia crítica, tendo como âncora, também, a geografia clássica, que, mesmo criticada por esta e outras, constitui-se, efetivamente, na base do ensino de geografia, no Brasil. Em relação à presença dessas vertentes geográficas, traçou-se quadro esquemático, com base em estudiosos, epistemólogos, geógrafos e professores de geografia, que deram ideias a respeito da evolução epistemológica e paradigmática da geografia, desde sua origem, até chegar à mais sensível e tênue consistência teórica, que é a questão política, caracterizada por alguns como doutrinação ideológica, ideia essa que, de certa forma, corrobora com esta demonstração investigativa.

Em relação à ideologia, produção de ideias e cultura, se diz: “o processo educativo é intrinsecamente, político. Opções são feitas cotidianamente. Mais ou menos conscientemente, todos os professores veiculam junto com seus conhecimentos, valores e ideologias”. (KAERCHER, 1999, 40-42). Ele continua, e observa a ocorrência de uma espécie de “servidão cultural”. Não ocorre a produção de ideias, mas apenas seu consumo; elas formam adereços culturais, vindos de um mundo externo e, simplesmente, conforme são recebidas. E conclui, em sentido marxista gramsciano, que se tem que idealizar, além de uma nova escola, uma nova economia e uma nova sociedade; questões técnicas e econômicas devem subordinar-se ao coletivo e ao social.

Kaercher (1999, 47) confessa que, inspirado em Paulo Freire, busca o sonho e a utopia, ressaltando que não está preso a um idealismo, mas observa na educação um compromisso que ultrapassa a instrução. Lembra novamente que a questão é de cunho político e estrutural, não somente metodológico. Implica nova postura dos educadores, e destaca que o currículo é estanque e “cristalizado”, daí a necessidade de ser reavaliado constantemente.

O educador deve ter por meta sua constante aprendizagem — ele é um “eterno aprendiz”. O autor constata algumas dificuldades estruturais, como a má remuneração dos professores, que necessitam de “sobrecarga de trabalho para manterem sua dignidade. O grande número de alunos — seja numa mesma sala de aula ou no somatório das turmas — com um consequente desânimo, leva ao stress, e até desprazer, do educador pelo seu trabalho”. (Ibidem, 1999, p.50).

Nesse contexto, a Geografia, em sentido acadêmico e, principalmente, escolar, devido a esta pesquisa, pode auxiliar no avanço de descobrimentos a serem realizados pela sociedade, via escola, de modo geral, levando-se em conta que as relações humanas e ambientais, que sempre estão na pauta de estudos geográficos. Outrossim, destaca-se, como exposto, que o caráter científico da disciplina Geografia deve ser preservado e ampliado.

Faz-se o alerta que a geografia crítica escolar brasileira gramsciana centrou-se em aspirações ideológicas advindas da geografia crítica marxista, que descambou para doutrinação ideológica, sem muito acrescentar, nos âmbitos epistemológicos e pedagógicos. Como colocado, faltou o diálogo mais profundo entre as concepções críticas e a geografia brasileira.

No caso do pensamento gramsciano, pode-se dizer que: “A influência de Gramsci, direta ou indireta, foi notável nessa referida confluência, que oficializou, via academia, a geocrítica no Brasil. O conceito gramsciano de hegemonia, com base cultural, foi o *leitmotiv* que conduziu esses professores críticos à pesquisas e à carreira universitária até a pós-graduação” (VESENTINI, 2008, p. 231).

Vesentini (Ibidem, 2008, p.231) diz que não foram todos os educadores críticos que caminharam até a universidade, nos anos 1970, ou inícios dos anos 80, mas uma parte deles fez esse caminho, buscando, gramscianamente, “*tomar a universidade*”, para obter maior influência cultural e, conseqüentemente, política. Eles produziram as obras iniciais — pesquisas, teses e dissertações — que, em

muitos casos, foram publicadas; muitas estão disponibilizadas em bibliotecas, e servem de marco da geocrítica no Brasil.

Essa exposição de Vesentini vem confirmar que, principalmente no ensino e também na academia, a utilização do pensamento e respectivo discurso gramsciano, mais de ordem política e ideológica, serviu para contaminar os saberes científicos de cunho geográfico.

CAPÍTULO 2

GEOGRAFIA CRÍTICA E EDUCAÇÃO

2.1 A PREVALÊNCIA DA GEOGRAFIA CRÍTICA NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

A tese ora apresentada estabelece, neste capítulo, algumas ponderações introdutórias relativas à geografia em seu matiz radical, frequentemente aludida, no Brasil, como crítica. Essa vertente geográfica, no campo educacional, é facilmente constatada por meio de literatura acadêmica, livros didáticos e prática docente de professores, como a principal fonte de inspiração metodológica e didático-pedagógica disseminada no ensino básico brasileiro.

A expressão “Geografia Crítica”¹⁵, como afirma Diniz Filho (2003, p.309), é resultado de várias tentativas para se encontrar uma forma de fazer geografia a partir dos anos de 1970. O autor aponta, após debate sobre a denominação geografia crítica, realizado em Colóquio Nacional, que a proposta dos geógrafos nos anos de 1970 era de renovação profunda da Geografia brasileira, mas nunca foi a de organizar uma corrente de análise geográfica com o rótulo de “crítica”, pois o que acontecia comumente nos textos produzidos, no período mencionado, seria “uma certa criticidade”. Notava-se, mais, um espírito crítico na produção de escritos geográficos em relação aos supostos problemas da sociedade capitalista.

Diniz Filho (2003, p. 309) comenta que, na ocasião, Ruy Moreira destacou que ocorria uma diversidade de expressões que foram designadas para direcionar as propostas de reformulação da Geografia colocadas naquela época. Várias eram as denominações como: “Renovação Geográfica”, “Geografia Radical”, “Geografia Libertária”, entre outras. Nesse sentido, “Geografia Crítica” seria apenas o mais usual dos rótulos indicados para compor a mudança que vinha sendo realizada na forma de elaborar o conhecimento geográfico até aquele momento, sem caracterizar uma proposta efetiva na edificação de uma nova abordagem da Geografia.

No referido texto, (com base em Rui Ribeiro de Campos - em nota), Diniz Filho destaca que no ensino de geografia, a expressão “Geografia Crítica” pode ser explicada da seguinte maneira:

¹⁵ Artigo (A Geografia Crítica Brasileira: Reflexões Sobre Um Debate Recente) escrito após reflexões sobre a “Geografia Crítica”, discutido em uma das mesas do I Colóquio Nacional de Pós-Graduação em Geografia realizada no Departamento de Geografia da UFPR.

...o uso da expressão “Geografia Crítica” no sistema de ensino iniciou-se com a reforma educacional promovida a partir da proposta elaborada pela Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP) do governo do Estado de São Paulo na gestão Franco Montoro (1983-87). Segundo o autor, isso ocorreu porque o uso da expressão “Geografia Dialética”, que até então era empregada com maior frequência, poderia dificultar ainda mais a aprovação da proposta da CENP, que enfrentava resistências por parte do corpo docente e da própria mídia (DINIZ FILHO, 2003, p. 309).

Visando situar a geografia e seu ensino, pode-se dizer, de modo geral, acompanhando as colocações de Pontuschka; Paganelli; Cacete (2009, p. 38) que, no Brasil, as atuais abordagens dos saberes geográficos advêm de várias influências, desde a escola lablachiana, até as atuais, de orientações neopositivistas, humanísticas e psicológicas da geografia da percepção, fenomenológica e materialista-hitórico-dialética.

Sabe-se, também, que a geografia clássica ou tradicional, seguida pela neopositivista (teórico-quantitativa), tem seu lugar de destaque no sistema de ensino brasileiro. Entretanto, como colocam Pontuschka; Paganelli; Cacete (2009, p.44), as tendências tradicionais — que entendiam o espaço geográfico por meio das relações do ser humano e os elementos da natureza — da geografia ora criticadas, desde os anos de 1950, em vários lugares do mundo e nos anos seguintes passam a ser criticadas no Brasil, o que provocou formulações de novas teorias e renovadas concepções paradigmáticas.

Há quase um consenso entre os professores de geografia, pelo menos no Brasil, que atualmente estamos vivenciando uma transição de uma geografia escolar tradicional para uma(s) crítica(s). Aquela primeira seria descritiva e mnemônica, alicerçada no paradigma “a Terra e o homem”, com uma sequência predefinidas de temas: estrutura geológica e relevo, clima, vegetação, hidrografia, população, economia. E a última, a(s) crítica(s), vem se expandindo no Brasil a partir dos anos 80 (VESENTINI, 2008, p. 222).

Por outro lado, Diniz Filho (2013, p.113) ao comentar texto de Vesentini (“Interpretação Depoente” – de sua página pessoal na internet) relata que ele involuntariamente esclarece alguns equívocos da Geografia Crítica, pois os estudiosos denominados geocríticos, nas palavras dele devem “atuar no mundo, engajar-se nas lutas sociais, produzir enfim uma realidade mais justa” (VESENTINI, 2001, apud DINIZ FILHO, 2013, p.113).

O autor (Ibidem, 2013, p.113) mostra que a maneira como Vesentini distingue a corrente em questão já mostra duas características importantes da geocrítica, a saber: afirma a existência de um vínculo próximo e estreito entre ética, ciência e política e a forma autoritária e dogmática proposta na conciliação dessas três esferas. Ao afirmar que são diferentes de seus pares, por labutar em prol de uma “realidade mais justa”, os intelectuais críticos revelam, implicitamente, que todos aqueles que não pensam igual a eles estão interessados em preservar injustiças, ou não percebem as reais implicações políticas e éticas de suas escolhas teórico-metodológicas.

O maniqueísmo explícito na definição de Vesentini está longe de ser uma peculiaridade desse autor, pois é na verdade um pressuposto essencial da geocrítica, ...Ninguém manifestou melhor esse maniqueísmo do que o mais célebre dos geocríticos brasileiros, Milton Santos, para quem toda a história da geografia é atravessada por uma dicotomia entre as “preocupações sociais” e os “mandamentos do utilitarismo”, a qual se renovaria sob novas formas em cada contexto histórico (DINIZ FILHO, 2013, p.113-4).

Percebe-se, também, que essa geografia escolar de matiz crítico, pela própria origem dogmática, isto é, vem de pressupostos teórico-ideológicos marxistas, e, nesse caso, gramscianos, alimenta-se fortemente de parâmetros políticos, os quais impregnam suas configurações epistêmicas, metodológicas e pedagógicas.

Alguns, como Max Weber, dizem que não se deve misturar o político e o científico, pois seu resultado não traz avanço ao conhecimento, muito pelo contrário, tem-se uma falsa impressão de desenvolvimento, ao mesmo tempo em que se tolhe a capacidade do indivíduo (o educando) em estabelecer seus próprios parâmetros e interesses. Weber (2011, p.47) diz que na sala de aula o educador tem a palavra, e os educandos estão fadados ao silêncio, dificilmente alguém o critica. Portanto, “a um professor é imperdoável (...) incutir em seus discípulos, as suas próprias concepções políticas, em vez de lhes ser útil, como é de seu dever, por meio da transmissão de conhecimentos e de experiência científica.” (WEBER, 2011, p. 47).

Segundo Vesentini (1992, p.32), essa geografia denominada crítica ou radical, apesar de seu vínculo social, estuda, também, os elementos da natureza, como recursos utilizados pela sociedade, além de observar dimensões históricas e políticas dos grupos humanos. Quanto ao ensino, ela concentra-se na criticidade do educando e não somente na memorização de informações. Suas fontes teóricas são bem variadas, indo do marxismo até o anarquismo (como Elisée Reclus e Piotr Kropotkin), passando por Michel Foucault, que escreveu vários artigos na revista

Hérodote, influenciando alguns geógrafos e outros estudiosos próximos à geografia, como: Claude Lefort, Cornélius Castoriadis, André Gorz, Henri Lefebvre e outros. Mas inspira-se, sobretudo, na compreensão transformadora do real, na percepção da política do espaço.

Diante dos pressupostos, pode-se afirmar que ambas as abordagens preponderantes no ensino de geografia, ou seja, a tradicional e crítica, assentam-se em bases políticas passíveis de doutrinação ideológica.

o sistema brasileiro de ensino nasceu sob a égide de uma concepção autoritária, segundo a qual o papel da educação é doutrinar os alunos segundo uma visão nacionalista de Estado, ao passo que a geografia tradicional, com sua forma de interpretar as relações homem-meio e suas descrições do povo e do território, acabou servindo como instrumento de difusão de ideologias nacionalistas ...Após o breve interregno democrático do período que vai de 1946 a 1963, a ditadura militar reforçou essa concepção de ensino como doutrinação ideológica, com o mesmo objetivo de “fazer a cabeça” dos alunos segundo ideologias nacionalistas, autoritárias e desenvolvimentistas, conforme já foi amplamente denunciado pelos geógrafos críticos. Mas, ainda assim, foi durante a ditadura que professores com visões teóricas e ideológicas influenciadas pelo marxismo e outras vertentes anticapitalistas começaram a usar o sistema de ensino para lutar contra o regime ...as próprias ideias críticas e radicais que ensejaram a reação contra as formas tradicionais de ensino foram responsáveis pela produção de novas modalidades de doutrinação teórica e ideológica no sistema de ensino, desde o nível fundamental até o superior (DINIZ FILHO, 2010).

A citação acima mostra, independente de abordagem e/ou paradigma, que a Geografia, e principalmente a geografia Escolar, seja ela Tradicional, seja Crítica, seja outra, condiciona-se ao direcionamento do Estado (Brasileiro), que pode ser um dos agentes doutrinadores na educação.

Por sua vez, a geografia crítica, principalmente escolar, que pretende ser a “advogada do diabo”, em alguns momentos, pois acusa a tradicional de reprodução da sociedade e manutenção do status quo, também é passível de críticas e acusações, como a proferida por Kaercher, que acusa a geografia crítica de panfletária, conforme citação a seguir:

Enfim, as provas de Geografia, quando buscam sair da suposta neutralidade da Geografia Física podem, facilmente, cair no seu oposto, ou seja, uma politização militante em excesso, abandonando uma postura de questionamento da complexidade que é o mundo para forçar conclusões engajadas aprioristicamente. Sem alertar os alunos para os pantanosos limites entre ciência e ideologia, a Geografia corre o risco de permanecer, como já nos alertou Lacoste (1988), uma espécie de “sociologia” rebaixada, panfletária e dogmática. Na ânsia de “esclarecer”, “iluminar”, “educar para a crítica”, o hipercriticismo (dogmatismo crítico) constrói um conhecimento

epistemologicamente frágil. Constrói-se, então, o oposto do que a Geografia Crítica diz pretender: dogmatismo crítico e cacoete democrático (hipercriticismo) (KAERCHER, 2004, p.179).

O autor continua, dizendo que esta disciplina escolar (a geografia – neste caso crítica), tanto na saída quanto na chegada apresenta suas conclusões prévias, suas verdades, seus vereditos apriorísticos “quando, no meu entendimento, a finalização de uma opinião deveria ser o último elemento, o ponto de chegada; posterior às análises e aos fatos.” (KAERCHER, 2004, p. 274).

Além de todas essas modificações, adaptações paradigmáticas, teóricas e até ideológicas, é interessante colocar que a ciência geografia e sua disseminação no ensino formal oferecem formas distintas quanto a sua estrutura e finalidade, portanto afirma-se que este trabalho investigativo centra-se na esfera do ensino de geografia nas escolas públicas brasileiras.

É preciso, portanto, reconhecer a existência de uma distância necessária entre a geografia acadêmica e a geografia escolar. A distância é necessária já que a escola trabalha com outra audiência e cumpre outros objetivos. Ou seja, apesar da geografia escolar ter explícita relação com sua ciência de referência, esta é epistemologicamente diferente e também cumpre uma função social distinta (CASSAB, 2009, p.9).

De acordo com a citação acima, pode-se dizer que existe o papel do pesquisador, aquele que realiza as investigações no âmbito da sistematização dos conhecimentos geográficos e o trabalho do professor de geografia. Este deve conhecer os principais conteúdos e temas da ciência geográfica e recorrer ao uso de instrumentos voltados para o ensino. Cada um tem objetos, objetivos e interesses diferenciados.

Como colocado no início deste capítulo, é visível a prevalência da geografia crítica na educação brasileira, basta observar os documentos oficiais e os conteúdos dos livros didáticos que, substanciados pela história, pela sociologia e pela economia de vertente marxista, com base no materialismo histórico-dialético, oferecem cabedal teórico e metodológico, que servem para fazer suposta “*crítica*” ao sistema socioeconômico vigente, ou seja, o capitalismo.

Kaercher (2004, p. 24) afirma que o materialismo dialético trouxe visão diferenciada à geografia. Acrescenta que o retorno do exílio do geógrafo Milton Santos, e também do pedagogo Paulo Freire, entre outros, propiciam novos ares tanto à geografia, quanto à educação brasileira, de modo geral. A geografia e

pedagogia críticas cresceram nesse contexto de afrouxamento da repressão. O autor diz que, em relação à geografia crítica, ocorre certa tendência militante e ideológica, em detrimento de elaboração científica geográfica mais densa. “Tende-se mais para o slogan, para a palavra de ordem do que para uma reflexão desapassionada. Os tempos, é verdade, eram de paixões à flor da pele!” (Kaercher, 2004, p. 24).

Os marxistas ortodoxos concentram-se no social e econômico, essencialmente, produção e lucro, advindos da relação capital e trabalho assentados nas classes burguesa e proletária, ou seja, estabelecem o trabalho como ponto de partida das iniciativas teórico-marxistas tradicionais e o poder estatal como controlador e organizador da sociedade.

A geografia, caracterizada atualmente como ciência social, é um dos saberes escolares coadunadores de concepções denominadas crítico-progressistas. Desde sua origem, várias facetas estruturais da geografia acadêmica e escolar passam por conteúdos políticos, os quais evidenciaram e direcionaram pesquisas científicas e sua disseminação que, de certa forma, não traduzem o real objetivo de suas descobertas e estudos.

Grande parte dos estudos sobre a história e desenvolvimento teórico da geografia como ciência relacionam-se à educação organizada pelo(s) estado(s), apresentando evolução dos estudos geográficos, atrelados a temas como patriotismo e valorização de dotes naturais e elementares, respectivamente, ao seu estado nação.

Gramsci admite que se deve instituir uma nova sociedade para aplicar politicamente as concepções principescas, ou seja, do Estado, por meio da sociedade civil. Subliminarmente, de forma pedagógica (organizada pelos intelectuais), ou pela via dos saberes científicos ou pela política, ambos indicam mudanças na sociedade, previamente ao seu status quo. Seja pela ciência, poesia (no pensamento bachelardiano), seja via política sugerida por Gramsci, seja ainda por outras visões, a escola permanece como centro modificador de grupos humanos.

Por outro lado, como aponta Carvalho (2004, p. 44), Weber difere de outros pensadores em relação à educação, pois grande parte deles têm, desde o Iluminismo, princípios que transferem ao ensino formal a salvação, organização e liberdade da sociedade. Como Kant, que tinha na educação a futura felicidade, ou

Durkheim que pensava num todo organizado, e Marx que acreditava na transformação da vida social, o autor acredita que Weber rompe com a fé do Iluminismo — e com a de Hegel — na concretização da razão na História. Sugere que Max Weber não acreditava que:

...as máximas que prometiam a verdade como meio de libertação dos homens, em que a educação seria o caminho em “busca da felicidade”, mas, sim, o cultivo da mente, a existência da veracidade, o exercício da vontade e da disposição para aceitar a disciplina e assumir as responsabilidades da liderança. Para ele a História ou a educação não teriam um *telos* a ser cumprido, em que valores como igualdade, fraternidade e liberdade seriam os fundamentos da conduta humana (CARVALHO, 2004, p. 44).

Foucault (2013, p. 45-6), sem mencionar o intelectual na visão gramsciana, oferece análise diferenciada, quando considera que, por muito tempo, a figura do intelectual “de esquerda” era tida como o dono da verdade e da justiça. Ele se considera o representante do universal e tudo o que afirma é o suficiente para as demais pessoas; pensar a si mesmo como uma espécie de consciência de todos.

Nesse sentido, Foucault acredita que o intelectual (e o proletariado) seria uma ideia débil assimilada pelo marxismo. “O intelectual seria a figura clara e individual de uma universalidade da qual o proletariado seria a forma obscura e coletiva. (...) Há muitos anos que não se pede mais ao intelectual que desempenhe esse papel.” (FOUCAULT, 2013, p. 46).

O estudioso (Ibidem, p.46), numa visão hodierna, concebe a existência do intelectual “universal” — próximo da concepção marxista — e do intelectual “específico”, em oposição àquele. Indica que o intelectual específico pode ser: o médico, o assistente social, o técnico, o sociólogo e demais (aqui colocamos os professores de geografia), como partícipes de uma politização em nível global.

Esse processo explica por que, se o escritor tende a desaparecer como figura de proa, o professor e a universidade aparecem, talvez não como elementos principais, mas como “permutadores”, pontos de cruzamento privilegiados. A causa da transformação da universidade e do ensino em regiões ultrassensíveis politicamente acha-se sem dúvida aí. A chamada crise da universidade não deve ser interpretada como perda de força, mas, pelo contrário, como multiplicação e reforço de seus efeitos de poder no meio de um conjunto multiforme de intelectuais em que praticamente todos são afetados por ela e a ela se referem. (...) A figura em que se concentram as funções e os prestígios do novo intelectual não é mais a do “escritor genial”, mas a do “cientista absoluto”. (FOUCAULT, 2013, p. 47-50).

Foucault (2013, p. 50-51) admite que o intelectual específico enfrenta obstáculos e passa por situações perigosas, por ocasião de reivindicações setoriais e lutas conjunturais. Sofre risco de manipulação de sindicatos e partidos políticos que dirigem essas lutas pontuais. “Vivemos um momento em que a função do intelectual específico deve ser reelaborada. Não abandonada, apesar da nostalgia de alguns pelos grandes intelectuais “universais” (dizem: “precisamos de uma filosofia, de uma visão do mundo”). (FOUCAULT, 2013, p. 51).

São essas novas visões e necessidades atuais que conferem ao conhecimento papel fundamental no desenvolvimento social. A escola institucionalizada em todos seus níveis e modalidades e seus sujeitos (os intelectuais) educacionais, mediante produção e disseminação dos saberes, têm papel crucial nesse processo.

Nesse sentido, pode-se dizer, inspirado nas colocações foucaultianas, que o pensamento gramsciano está mergulhado nas proposições do intelectual universal, pois pensa-se em transformar a sociedade em reafirmar determinada visão de mundo; discurso encontrado com frequência nos alfarrábios educacionais estatais.

No entanto, esta pesquisa, que não é totalmente adversa à ideia gramsciana e demais padrões semelhantes, já comentados, sustenta uma forma mais atualizada, interativa, racional e consciente (como a weberiana), de produzir e disseminar o conhecimento e os saberes, tanto acadêmicos como disciplinares educacionais, notadamente praticados nas aulas de geografia. Pensa-se em valorizar mais a produção e ensinamentos científicos.

Assim, sintetiza-se e problematiza-se, hipoteticamente, este objeto de estudo, buscando avaliar a influência gramsciana na educação brasileira e, nesse intento, na geografia escolar expressa no ensino dessa disciplina via documentos, conteúdos e discursos materializados em orientações oficiais estatais, e práticas didáticas e pedagógicas de professores do ensino básico.

O motivo instigador dessa demonstração é a percepção da existência de controle dos encaminhamentos curriculares, teóricos, metodológicos e pedagógicos por parte do Estado brasileiro, determinado por meio dos documentos oficiais, desde a “Carta Magna”, passando pelas leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Parâmetros e Orientações Curriculares, destacando-se as DCEs do Estado do Paraná.

Nota-se, então, a intervenção direta do governo nas ações dos sujeitos envolvidos na educação. Pode-se dizer que existe um *discurso oficial*, que direciona as movimentações pedagógicas nas escolas nacionais. Observa-se, também, aceitação, pela comunidade escolar, dessas indicações governamentais, que soam como coerção, mas, ao mesmo tempo, acomodação, configurando-se em relativa passividade.

Portanto, as disciplinas escolares, em última instância, funcionam como veículos de *dominação e doutrinação* do povo. Esse conteúdo curricular, culturalmente praticado nas escolas brasileiras, por um longo período, mostra-se inadequado e obsoleto.

No caso da geografia, Yves Lacoste usa a expressão “*tela de fumaça*” ao falar da geografia dos professores. Diz ele: “a geografia dos professores funciona, até certo ponto, como uma tela de fumaça que permite dissimular, aos olhos de todos, a eficácia das estratégias políticas, militares, mas também estratégias econômicas e sociais que uma ou outra geografia permite a alguns elaborar.” (Lacoste 1997, p. 33). Ele foi um dos primeiros a efetivar crítica ao sistema econômico vigente e a seus instrumentos de dominação cultural, por meio do estado e da escola (estes de interesse mais relevante à tese), como doutrinadores da sociedade formada no sistema capitalista.

Nesse sentido, pode-se dizer que a filosofia da práxis desenvolvida por Gramsci demonstra que a persona¹⁶ ideológico-marxista-gramsciana, por não usar de ortodoxia, consegue direcionar a estrutura e a superestrutura, por meio de política fundada em princípios maquiavélicos principescos e na teoria da hegemonia que, de acordo com Edgar; Sedgwick (2003, p. 202), completa a teoria da ideologia, ao admitir que a classe dominante não deve simplesmente colocar sua interpretação de mundo para as classes subordinadas, pois interpretações desse gênero devem considerar a cultura como elemento importante na luta de classes.

Sustentado pelo exposto, acredita-se que a geografia, de modo geral, como ciência e ensino, talvez não conseguiu densidade em seus motivos paradigmáticos.

¹⁶ Paulo Faitanin diz: Persona palavra grega prósopon; máscara e personagem. A palavra italiana maschera, por sua vez, procede da palavra latina masca [aparência enganosa/feiticeira]...do pré-indo europeu masca [aparência enganosa]. <<http://www.aquinate.net/revista/caleidoscopio/Ciencia-e-fe/03/Ciencia/03-pessoa%20-revisado.pdf>>.

Mas os saberes geográficos – se bem refletidos e sistematizados – ainda se constituem em alternativa ao mundo relativo, holista e complexo que vivemos atualmente, e, portanto, é temerária a opção por esta ou aquela direção teórica no interior dos saberes, pois dentro dessa atmosfera de diversidades, transições e alternâncias as possibilidades se ampliam e, especialmente, a ciência (nesse caso a geografia), dentro dos diversos saberes da humanidade que carecem de detidas reflexões e possíveis adaptações.

Com essas indicações, segue-se a proposta da tese, que é demonstrar, por meio de reflexão teórica, um dos diversos caminhos existentes para situar e avaliar a geografia escolar brasileira em seu ensino formal, majoritariamente público. Para tanto, adentra-se em tema amplo, árduo e de difícil compreensão e conclusão, que é o tema *político*. Este, em última análise, permeia o pensamento gramsciano brasileiro educacional e, nesse sentido, torna-se mais complexo, pois revela as intenções e metas do processo ensino-aprendizagem da disciplina de geografia. Mas, anteriormente a esse intento — o que ocorrerá mais pontualmente nos próximos capítulos — optou-se por traçar breve quadro epistêmico e teórico, visando situar paradigmaticamente a geografia, bem como sua aproximação embrionária à educação.

2.1.1 Evolução Paradigmática da Geografia Acadêmica e seu Caráter Educativo

Tratar da evolução epistêmica e metodológica do saber científico é fundamental para seu entendimento, vigor e avanço em determinado campo do conhecimento. Muitas variantes devem ser analisadas. Devido à complexidade imposta ao conhecimento na contemporaneidade, historiadores, estudiosos e epistemólogos das ciências apresentam algumas subdivisões referentes a ele.

Nesse sentido, a geografia atinge seu status de ciência, ou seja, segue mesma estrutura em sua elaboração e obedece a certa hierarquia, atrelada, inicialmente, às ciências naturais e, na atualidade, firma-se em contornos científico-sociais, principalmente, no âmbito do ensino.

Visando compreender o caminho percorrido pela ciência geográfica, observam-se as colocações de Japiassu (1976, p.129), no que se refere ao percurso do conhecimento científico, de maneira geral, quando sustenta não haver desenvolvimento homogêneo e sequencial nos saberes científicos que “evoluem”, sim, por revoluções e mudanças intempestivas, seguindo percurso descontínuo em vez de contínuo.

Diniz Filho (2009 a, p. 20) discrimina esse percurso da geografia, quando salienta: não obstante a origem da geografia científica, no século XIX, já se configuravam elaborações geográficas empíricas desde a Antiguidade. Ao mesmo tempo, estudos e discursos sobre o espaço não pertencem somente à geografia acadêmica, mas se concretizam em atividades realizadas em várias épocas e em todos os campos culturais, pois os diversos grupamentos humanos precisam perceber o espaço em que habitam e exercem controle sobre ele, para dele retirar recursos de várias ordens e para inúmeras necessidades.

Portanto, a geografia apresenta discurso elaborado historicamente, e institucionalizado cientificamente, a partir da sistematização da física e de outras áreas da ciência natural. Seu próprio conteúdo e o rótulo “geografia” variam com o passar do tempo, assim como entre autores de uma determinada época e lugar.

O autor (Ibidem, 2009 a, 20-21) diz que as manifestações da relação natureza-homem, por meio da cartografia, descrições de viagens e regionalizações, são estruturadas como pensamento geográfico, desde os povos egípcios, gregos e romanos. Alguns importantes estudiosos já se destacavam, como Cláudio Ptolomeu

(83?-161?D.C), pelos estudos cartográficos, e Estrabão, conhecido por suas observações históricas e regionais.

Metodologicamente, relata o autor acima (p. 21), em plano inicial, os saberes geográficos apresentam estudos nomotéticos (“lei” do grego), inclinados às leis gerais. A outra forma de estudo aproxima-se do tipo idiográfico (do grego, *idios*, “o que é próprio”, “especial”), busca particularidades de cada região. A partir de Bacon (1561-1626), surgem trabalhos integradores das formas e distribuições presentes nos estudos da superfície terrestre, tendo por base a cartografia e a matemática, sobre regiões particulares.

Como ciência, a geografia nasce no terceiro quartel do século retrasado, envolvida pela predominância dos estudos físicos da natureza, e sob a influência das grandes mudanças da sociedade da época, além de ter como seus idealizadores e precursores, estudiosos concentrados, em sua maioria, em primeira instância, nos elementos naturais e, posteriormente, na relação que grupos humanos poderiam manifestar em relação aos objetos orgânicos e materiais de determinado lugar, ou seja, a região, a paisagem e o território como foco dos estudos geográficos.

Segundo Diniz Filho (2009 a, p. 21-22), a partir do século XVIII para frente, efetiva-se a metodologia científica clássica, por meio da observação, experimentação e dedução, constituindo-se como *paradigma das ciências naturais*. A física torna-se modelo de ciência a ser seguido pelos pesquisadores de outros campos do conhecimento, inclusive da geografia. Mais adiante, a partir de 1950, por ocasião da corrente teórico-quantitativa, a quantificação e a linguagem matemática realizam função fundamental no interior do método, assim como as manipulações experimentais laboratoriais.

A geografia tradicional tinha como elemento de identidade mais importante o objetivo de ser uma ciência de síntese ou de contato entre as disciplinas da natureza e da sociedade. Seus temas de pesquisa principais eram as relações homem-natureza, a distribuição de elementos físicos e humanos na superfície da Terra e as formas de integração entre esses elementos (as quais mudam de uma área para outra). Pelo menos três vertentes se constituíram no estudo desses temas, que figuram o *determinismo ambiental*, o *possibilismo* e a abordagem da *diferenciação de áreas* (DINIZ FILHO, 2009 a, p.108).

Diniz Filho (2009 a, p.110) acrescenta que a síntese geográfica predominante, nos dois primeiros quartéis do século XX, coube ao *estudo regional* na configuração possibilista. Tendo em vista a dificuldade de formular leis gerais, pelo estudo da relação homem-meio, a escala regional começou a ser observada como a melhor opção para elaboração da síntese geográfica. “Assim, as fontes científicas e filosóficas que informaram esse conjunto de propostas eram bastante variadas, pois incluíam, entre outras, o possibilismo de Augusto Comte, as filosofias evolucionistas, o romantismo e as escolas neokantianas”. (DINIZ FILHO, 2009 a, p.110).

O autor (Ibidem, 2009 a, p.149-150) prossegue refletindo que a incorporação do positivismo lógico foi o marco paradigmático seguido pelos geógrafos dos anos de 1950 e 1960, pois havia necessidade de atualização frente às novas exigências de rigor da ciência. Essa geografia, denominada quantitativa, trouxe três alterações principais, a saber: concepção de modelos abstratos, em vez da descrição de espaços concretos; a história passa a segundo plano na elaboração teórica, ou seja, fica em posição auxiliar e, por fim, o estudo do comportamento humano como essencial para elaborar teorias gerais da organização espacial.

Segundo Diniz Filho (2009 a, p.158), as perspectivas posteriores refutam o(s) positivismo(os) e se constituem em humanistas, que estudam percepções, valores e atitudes de pessoas, grupos e sociedade, em relação ao meio ambiente natural, aproximando-se, em determinadas empreitadas, de uma visão romântica. Já os marxistas têm por meta fazer da *geografia uma ciência social*, e se guiam pela crítica radical ao capitalismo, concentrando-se nos problemas socioespaciais e ambientais atuais; atribuem visão diferenciada da geografia em relação às demais ciências da sociedade, pois ela concentra-se no espaço social, nas formas de apropriação da natureza, e na discordância quanto à ideia de neutralidade do método científico vigente.

A geografia, tanto na academia como no ensino, apesar de toda reserva a ela imputada, pode contribuir para a resolução de problemas pertinentes à sociedade, no presente momento, visto seu espectro epistemológico abrangente, de interesse natural e humano.

Por outra via, há que se levar em conta as atitudes políticas, tanto individuais, quanto coletivas e institucionais; em outras palavras, seus conhecimentos poderão conscientizar e propor manifestações políticas que possam melhorar a percepção das pessoas em relação a seu mundo. Porém, seguindo indicações weberianas, na

sala de aula o professor deve abster-se de emitir considerações políticas no ato de ensinar. “Sempre que um homem de ciência permite que se manifestem seus próprios juízos de valor, ele perde a compreensão integral dos fatos”. (WEBER, 2011, p.48).

2.1.2 Antecedentes da Geografia Crítica e sua Institucionalização no Brasil

A empreitada desta seção centra-se em mostrar ideias que justifiquem o caminho desta investigação, tendo a geografia crítica como ponto de partida, devido à densidade teórica atingida, desde os anos Pós II Guerra Mundial, mais precisamente, final dos anos 1960, início dos anos 1970, tempo de importantes modificações na humanidade, destacando-se a relação com os saberes, tanto na produção quanto na disseminação de conhecimentos.

Gomes (1996, p. 274) relata que o progresso do começo dos anos de 1960 revela, com maior ênfase, o caráter político-espacial e movimenta a geografia, alimentando o discurso da Nova Geografia. Mais adiante, Gomes (1996, p. 277) diz que essas novas manifestações da geografia formam dois grupos críticos, um deles, pelo lado teórico-metodológico e o outro, de configuração ideológico-prática. Este, além de criticar o capitalismo e seu vínculo positivista, afirma partir da realidade material, opondo uma ciência idealista e ideológica a saberes históricos e materialistas. Pela via da discussão teórico-metodológico, a geocrítica associa o modelo relacionado à ciência “teórica” e o idealismo, que generaliza o racional, separando-o do contexto histórico, e ignorando a inserção do indivíduo nas classes sociais, criando noção abstrata, sem nenhuma concordância com o real.

O discurso crítico considera, portanto, a ciência em sua forma dominante como um instrumento de alienação social, e os métodos positivistas como procedimentos eficazes para reproduzir os modelos de desigualdades social e espacial. Esta crítica é uma das mais difundidas nos textos dos geógrafos radicais, que queriam demonstrar, assim, a grande ruptura, a verdadeira revolução efetuada pelo horizonte crítico em oposição à ciência “tradicional” positivista. Este discurso enfatizava a concepção de que a verdadeira revolução da metodologia da geografia moderna só chega a partir da crítica radical (GOMES, 1996, p. 278).

Por outro lado, como conta Gomes (1996, p. 303), a geografia crítica, principalmente, marxista desde os anos de 1990, entrou em decadência, pois abandona seu propósito central de elaborar, via marxismo, um conhecimento científico total. Nos dias atuais, os estudiosos que almejam as proposições marxistas são mais cautelosos no caso dos elementos teóricos, preferindo perseguir a filiação ideológica que ela abrange. Assim, a ideia de revolução da ciência geográfica mediante a teoria e a prática marxista apresenta claros sinais de esgotamento.

Esta “revolução científica da modernidade geográfica, (...) em seus primórdios, apresenta-se como a ruptura definitiva e final, sucumbindo, em seguida, sob o peso das expectativas, e acabando, como as outras, por ser substituída por uma outra novidade” (GOMES, 1996, p. 303).

No Brasil, Andrade, numa visão dos geógrafos críticos, ressalta: “analisando-se o processo de evolução da geografia, vemos, no nosso próprio país, as posições dos seus geógrafos mais eminentes fazendo uma ciência, ora comprometida com os interesses das classes dominantes, ora tomando posições revolucionárias, de denúncia e até de participação”. (ANDRADE, 1994, p.45).

O autor diz que alguns pretendem uma ciência geográfica pura, sem comprometimentos políticos e sociais, buscando neutralidade científica, e outros acreditam que a geografia, assim como todas as ciências sociais, exercem funções políticas e ideológicas, e devem lutar por uma sociedade melhor. Acredita-se que a geografia brasileira, tanto acadêmica como escolar, repercutem, teórica e metodologicamente, os cânones cunhados por uma geografia francesa, que, genericamente, por oposição e, em algumas circunstâncias, por aproximação, de certa forma, inspirada na formação clássica germânica — pois alguns estudiosos franceses serviram-se de estudos advindos da Alemanha.

Daí a necessidade de indicar, temporalmente, a institucionalização da geografia crítica brasileira. Para tanto, traça-se, brevemente, por meio de apontamentos de Moraes (1998, p.62), um quadro histórico, tendo como ponto de partida a Revolução Francesa, movimento popular acionado e idealizado pela burguesia. Nesse sentido, seus pensamentos geram propostas progressistas, e instituem uma tradição liberal de estado, no caso, o francês, que, de certa forma, repercutem nos saberes geográficos. Portanto a geografia se desenvolveu com o apoio deliberado da França. Ela foi colocada em todo o ensino básico, quando da reforma da Terceira República francesa.

Desse modo, assinala Capel, a título de exemplo, que o próprio La Blache dedicou bom tempo de sua produção à preparação de material didático; “desta forma a geografia escolar francesa pôde dispor, desde princípios do século XX, de um material pedagógico de grande qualidade, e contar com docentes que foram sendo formados sob o modelo conceitual regional (tendo a *região* como categoria ou conceito base) dominante na universidade”. (CAPEL, 2008, p.105).

Nessa época, de acordo com Moraes (1998, p.62-66), foram criadas as cátedras e os institutos de geografia. Isso acontece devido às consequências da própria guerra. Pois a geografia ratzeliana legitimava a ação imperialista estatal de Bismarck; à França só restava combatê-la, assim foi que ocorreu o pensamento da geografia francesa, ou seja, surgiu com a tarefa de contraposição à geografia alemã. Por isso o diálogo intempestivo entre La Blache e Ratzel.

Moraes (1998, p.62-66) esclarece que o espaço vital — teoria explorada por Ratzel — foi muito criticado, pois servia de justificativa ao expansionismo germânico. Por outro lado, a França, que desconjurou essa forma geopolítica, criou a chamada geografia colonial, e Vidal de La Blache, que criticara a ausência do ser humano, passivo nas teorias ratzelianas, defendeu a liberdade contida no humano e que este não seria simplesmente subjugado ao meio ambiente. Sendo assim, ele valoriza a história, sua disciplina de formação.

A geografia de Vidal (Ibidem, 72-7) trata de população, de grupos humanos, não sociedade e suas relações sociais. Sua corrente se tornou preponderante no pensamento geográfico; o conceito de região, originado na geologia, e reafirmado por L. Gallois, humaniza-se nas teorias lablachianas, que colocam a região como produto da história, expressa na relação homem-natureza. Desde então, a geografia nacional, por meio da categoria região, apresenta-se como padrão nos estudos espaciais.

Moraes (1998, p.72-7) diz que sua forma de estudo obedecia a uma sequência metodológica, iniciando-se pela localização dos lugares, valendo-se de coordenadas geográficas, seguida de bases físicas, com descrição de relevo, clima, vegetação e outros elementos naturais; aspectos agrários, descrevendo tipo de produção e aspectos fundiários; quadro urbano, população, função e redes urbanas; questões ligadas à produção industrial e tecnologias, tudo isso amparado por elaborações cartográficas, constituindo-se em receituário bem aceito e empregado por vários geógrafos, principalmente, aqueles vinculados à história.

A Geografia Crítica tem vínculo histórico e, de acordo com Moraes (1998 p.112), apresenta-se como proposta de postura crítica e radical em relação à Geografia existente (Tradicional ou a Pragmática), levada à ruptura com o pensamento anterior. “Vê-se que a renovação geográfica passa a ser pensada, em termos de teoria e prática, como uma práxis revolucionária, naquele sentido de que não basta explicar o mundo, pois cumpre transformá-lo”. (Ibidem p.117).

Moraes (1998 p.114) afirma que Yves Lacoste foi o estudioso mais eminente na crítica à geografia tradicional, observada em seu livro *A Geografia serve, antes de mais nada, para fazer a guerra*. Ele argumenta que a geografia assenta-se em dois planos: a “Geografia dos Estados-Maiores” e a “Geografia dos Professores”; na qual a primeira sempre esteve vinculada à prática do poder. Exemplifica dizendo que todo conquistador (Alexandre, Cesar ou Napoleão) sempre busca a conquista do espaço e fortalecimento do Estado e, mais recentemente, o interesse transfere-se, também, para as grandes empresas monopolistas.

Quanto à “Geografia dos Professores”, Moraes (1998, p.114-15) lembra que Lacoste a denomina de tradicional e que ela apresenta dupla função: a de mascarar a “Geografia dos Estados-Maiores”, evidenciando os saberes geográficos como inúteis, desqualificando o valor estratégico de saber pensar o espaço, tornando-o desinteressante. Em segundo lugar, serve para reunir informações, camufladamente, sobre a “Geografia dos Estados-Maiores”, fornecendo dados precisos, sobre o Planeta Terra, sem levantar suspeitas, pois seria um conhecimento apolítico, portanto inútil.

Nesse sentido, ressalta Moraes (1998 p.115-16), Lacoste define sua investigação como “guerrilha epistemológica”, e cria perspectiva revolucionária em relação ao pensamento geográfico, agrupando autores com intenções políticas transformadoras, que veem sua atividade como objeto de denúncia e como arma de combate; enfim, colocando a Geografia como elemento de superação da ordem capitalista.

Andrade relata que a divulgação do pensamento marxista na geografia passa pelos mestres, como Pierre George e Jean Tricart, nos anos 50 e 60, “quando usavam a práxis e trouxeram uma grande renovação ao pensamento geográfico, foi afastada pelos neopositivistas dos anos 1970 e não foi recuperada pelos ditos neomarxistas nos anos 80”. (ANDRADE, 1994 p. 25).

O autor relata que, nos anos 1970-80, ocorreu a reconquista da liberdade de expressão. Geógrafos de várias tendências e formações procuraram desmistificar a chamada “quantitativa”; alguns se projetaram a uma geografia crítica denominada marxista, mas não conheciam o pensamento marxista, e buscavam seus postulados em livros de geógrafos anglo-saxões, como David Harvey, de notada formação positivista, comprometida com o capitalismo. “Daí terem alguns abandonado a práxis, essencial à formação marxista, e passado a procurar nos escritos de Marx o que admitiam como categorias, tentando impingir-las como verdades absolutas aos jovens em formação.” (ANDRADE, 1994 p.53-54).

Moraes (1998, p.119) diz que um dos autores que mais se destacaram no interior do movimento crítico foi Pierre George. Seu mérito foi o de introduzir, pioneiramente, alguns conceitos marxistas na elaboração teórica da geografia. Ele tenta uma conciliação metodológica da análise regional com os conceitos e categorias do materialismo histórico.

Para Diniz Filho (2009, p. 145), a questão regional mencionada acima apresenta certo equívoco teórico, mas como o objetivo seria atualizar o modelo tradicional da ciência de síntese, tais arranjos poderiam ser realizados. Ao se apropriar de teorias provenientes de epistemologias diversas, objetivava-se acrescentar explicações plausíveis sobre determinados processos “socioeconômicos a estudos de caráter integrativo e descritivo sobre as relações entre elementos variados, mantendo-se, portanto, a lógica de renovar a linguagem usada pela vertente francesa da geografia tradicional para tratar de temas com forte teor político.” (DINIZ FILHO, 2009 a, p. 145).

a doutrina marxista deu a possibilidade às ciências sociais de desenvolverem modelos teóricos deterministas inteiramente concebidos na esfera do domínio social, isto é, independentes dos modelos das ciências naturais, que até então eram os únicos a propor modelos verdadeiramente racionalistas e objetivos (GOMES, 1996, p. 284).

A geografia denominada crítica, como afirma Andrade (1994 p.55), não conseguiu atingir objetivos mais claros, densos e concretos. Por outro lado, alguns geógrafos partiram para uma crítica destrutiva do que já se havia produzido. Sob a égide de um falso materialismo, fazendo postulações altamente idealistas, condenando a simples análise dos elementos físicos e naturais e suas alterações e intervenções espaciais, em nome de princípios marxistas. Pois, como se sabe, a

geografia, em relação à sociedade, não considera apenas as relações sociais entre classes e grupos, mas sua integração com a natureza. “Alguns eventos, - como o congresso organizado pelo Instituto Gramsci, versando sobre o tema ‘Homem, natureza e sociedade: ecologia e relações sociais’ - também se articulam com este esforço renovador”. (Moraes1998, p.122).

Moraes (1998, p.121-25) reporta-se a Milton Santos, quando discute o espaço social e a produção do espaço como objeto, pois ele (o espaço) é humano e histórico, e constitui-se na morada do homem, permeada por seu trabalho. Toda atividade produtiva dos grupamentos humanos consiste numa atividade sobre a superfície terrestre, criando novas formas. Essa movimentação proporciona organização do espaço, permeado pela tecnologia, pela cultura e pela ação social dos grupamentos humanos. Nesse caso, a análise realizada pelo geógrafo recai sobre o Estado Nacional, pois essa escala determina a compreensão dos diversos lugares contidos em seu território. O Estado é responsável pela transformação, difusão e dotação de seus componentes estruturais.

Daí advém, como aponta Moraes (1998, p.121-25), a grande diversidade metodológica da Geografia Crítica. Ela contempla grande mosaico de orientações metodológicas, com diversas variantes, que vão, desde o estruturalismo, o existencialismo, analíticos, marxistas (em suas várias nuances), ecléticos etc.

Também são buscados, para respaldar as diversas propostas efetivadas, autores muitas vezes díspares em suas reflexões, como Adorno, Foucault, Mao Tse-tung, Lefort, Godelier, Barthes, Lênin, Sartre, entre outros, formando, assim, uma unidade ética substantiva, numa variada esfera epistemológica. Nesse sentido, cai-se no risco de “substituir uma Geografia positivista, por uma Sociologia espacial também positivista; ou, pior, liquidar a problemática geográfica, substituindo-a por chavões pseudorrevolucionários”. (Moraes,1998, p.128). Esses estudiosos tinham ética de esquerda, mergulhada em teoria e epistemologia positivistas, daí sua fragilidade científica.

Ao mesmo tempo, há o contato com autores muitas vezes díspares, como indica Moraes (1998, p.120-21), basta notar a influência do sociólogo M. Castels, do filósofo H. Lefebvre; o primeiro por meio da clássica obra *A questão urbana*; o segundo nas obras como: *A Produção do espaço* e *Espaço e política*. Outros, como o urbanista J. Lojickne ou M. Folin, também como pensador M. Foucault devem ser

mencionados, por suas colocações sobre a relação entre o espaço e o poder, contidas em *Microfísica do Poder*.

Para exemplificar, o autor (*Ibidem*, 1998, p.121) destaca a obra de David Harvey (geógrafo marxista, professor da City University of New York; trabalha com geografia urbana) *A justiça social e a cidade*, que apresenta crítica às teorias liberais sobre a cidade, e consagra postura eminentemente socialista.

Segundo Moraes (1998, p.124), geograficamente, como argumenta Milton Santos, toda atividade produtiva dos grupos humanos ocorre devido às ações colocadas sobre a superfície terrestre, numa elaboração de renovadas formas. Sendo assim, “produzir é produzir espaço”. Destaca que a organização espacial é vinculada à técnica, assim como pela cultura e pela organização de grupos sociais que a realizam.

Portanto, como destaca Moraes (1998, p. 32-33), é necessário que o estudioso observe questões como: posição geográfica, geomorfologia, climatologia, hidrografia e vegetação, e não deixe de se aperceber de questões sociais e econômicas, vinculadas à população, divisão dela em classes sociais, grupos religiosos, ideologias e sistemas políticos, em nível de cultura e em identificação histórica.

Nesse caso, deve o estudioso, dentro da perspectiva marxista, “sempre utilizando a filosofia da práxis, procurar compreender o concreto, para chegar ao abstrato, e não formar ideias abstratas para enquadrar, nas mesmas, o concreto”. (ANDRADE, 1994 p. 33). Por outro lado, o autor (*Ibidem*, p.58) salienta que as ideias marxista e leninista de solidariedade de classes não atingiram nem resolveram ou atenuaram, ao longo de setenta anos de governo socialista, as questões étnicas, culturais e religiosas que dividiram povos que por meio de sua história, passaram por grandes rivalidades entre si.

Nos anos de 1970, as denominações geocrítica e radical são concebidas em tons mais políticos que científicos, segundo análises de estudiosos, inclusive marxistas. Na crítica à filosofia clássica, base dos conhecimentos sistematizados até o momento, ela segue o arcabouço da sociologia, via, principalmente, o pensamento de Karl Marx; o socioeconômico, o real, o cotidiano servem a seu campo de estudo. A preocupação é mais com a condição de grupos e espaços marginalizados, em decorrência da ação do sistema capitalista.

No Brasil, a geografia, mais preocupada com questões de ordem política, desde sua institucionalização via universidade (USP – ano 1934), segue contornos lablachianos, portando linha europeia e francesa. Ela nunca se desvencilhou dos princípios norteadores da ciência geográfica clássica, ou seja, sua feição humanista, histórica, dada a formação de seus intermediadores e precursores instituídos no Brasil.

De acordo com Cavalcanti (2011, p. 4-5), as “geografias brasileiras”, de ordem acadêmica e escolar, estabeleceram-se no começo do século XX, com histórias paralelas, que se aproximam e se influenciam mutuamente, mantendo suas características identitárias e suas especificidades. Foi nos idos de 1970-80 que ocorreu o “movimento de renovação da Geografia” (acadêmica e escolar), marcado pela disputa de hegemonia da Geografia consagrada, “tradicional”, e, outra, a Geografia nova, denominada radical ou crítica, que visava ultrapassar a tradicional.

A geografia crítica, acrescenta Cavalcanti (2011, p. 5), tinha como meta denunciar o sentido utilitário e ideológico desse saber, que apresentava falsa neutralidade e “inocência” da geografia “oficial” e da Geografia ensinada nas escolas. A intenção era avançar no entendimento espacial e sua historicidade, junto à relação dialético-social.

No âmbito da geografia escolar, essa visão dogmática de justiça transforma a docência numa prática de doutrinação ideológica, pois sustenta que a escola auxilia na edificação de uma sociedade mais justa quando transmite aos alunos valores e visões de mundo condizentes com os pressupostos da geocrítica (DINIZ FILHO, 2013, p.113).

Cavalcanti (2011, p. 4-5) alerta que havia falta de consenso quanto à geografia denominada crítica, mas o discurso marxista se manteve predominante e se consolidou nos anos de 1990. Esse “movimento”, na década de 1980, concentrou-se no ensino de Geografia, colocando maiores atributos sociais a essa disciplina escolar. Seu discurso evidenciava os fenômenos naturais e humanos. A proposição era de renovada estrutura, apresentando o espaço junto às contradições da sociedade, indicadas pelas causas e consequências das localizações de determinadas estruturas espaciais. Nessa época, no âmbito sociopolítico, científico e educativo, ocorrem crises, ao mesmo tempo em que ocorrem alterações no tocante aos referenciais concernentes à realidade; a docência geográfica foi modificada.

Portanto, diz Cavalcanti (2011, p.6), ocorrem abordagens alternativas, mais

condizentes com as orientações educacionais, as quais interferem nos métodos de ensino tangentes à geografia, os quais, por conseguinte, reafirmam o papel importante dos conhecimentos geográficos. Na formação dos cidadãos, reconheceu-se que alterações relacionadas ao dia a dia espacial da sociedade globalizada, urbana, tecnológica e informacional, necessitam compreender o espaço, também de forma subjetiva, utilizando-se, no cotidiano, de multiescalaridade, comunicação e de diversas linguagens do mundo atual.

Assim, a geografia, como ciência, passou e passa por grandes modificações e adaptações paradigmáticas, a geografia escolar brasileira também se ressentiu de novas abordagens. Pode-se observar que no mundo acontece fenômeno parecido, particularmente, na cultura ocidental. Isso ocorre devido a várias mudanças de toda a ordem, envolvendo, principalmente, a relação tempo e espaço. Alguns chamam de crise da sociedade mundial, outros a denominam de processo de transição, do moderno para o pós-moderno, enfim, as denominações são diversas.

Sob as “incertezas” do mundo, na atualidade, provocadas pelo próprio desenvolvimento científico e tecnológico, evocam-se novas propostas no campo educacional. Nesse sentido, Vesentini (2008, p.9) esclarece, em estudo patrocinado pela UNESCO, realizado com a colaboração de educadores de diversos lugares do mundo, principalmente, de países emergentes, que acabaram por direcionar as elaborações dos parâmetros curriculares de dezenas de nações da África, Ásia e América Latina — no Brasil: atual LDBEN e respectivos PCNs —, que, de acordo com o autor, são documentos que minimizam os conteúdos escolares e reforçam pressupostos centrados no “aprender a aprender”, na valorização do “ser, do conviver e no fazer”. Portanto, para o século XXI, um sistema escolar aberto às inovações deve estar atento à “compressão do espaço/tempo”, à dinâmica das escalas global e local, à valorização dos direitos humanos, à convivência com o próximo e a questões ambientais.

Mas é de bom tom que essas necessidades atuais, de organização, produção e transmissão dos saberes tenham, na academia e escola, seus pontos de partida e que a ciência e sua forma de praticá-la, bem como seus fins e meios, estejam alicerçados nos ditames epistêmicos, teórico-metodológicos e pedagógicos do verdadeiro conhecimento científico, muitas vezes refém de intenções políticas que, na maior parte das vezes, prejudicam o avanço e desenvolvimento dos saberes e, neste caso específico, o conhecimento geográfico.

2.2 GEOGRAFIA ESCOLAR BRASILEIRA: DOMÍNIO PARADIGMÁTICO GEOCRÍTICO

De acordo com Vlach (2008, p.189), a geografia no Brasil, como saber institucionalizado, ocorre na escola secundária, por ocasião da criação, em 1837, do Colégio Pedro II, o qual, além de idiomas, retórica, história, filosofia, zoologia, mineralogia, química, física, álgebra, geometria, ensinava, também, princípios de geografia.

Pontuschka (1999, p.113-15) destaca, além do Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), como difusores, por muitos anos, de conteúdos e procedimentos teórico-metodológicos, constantes nos programas de ensino brasileiro. Com a instalação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, da Universidade de São Paulo, em 1934, e seu colegiado de geografia, no ano de 1946, inicia-se o desenvolvimento da geografia como ciência, no Brasil. E sob influência europeia, marcadamente francesa. Por isso a importância dada aos estudos regionais e de paisagens, presentes na disseminação dos saberes pedagógico-geográficos.

No pensamento de Lacoste (1997, p. 103-08), a ruptura entre “geografia física” e “geografia humana” é suavizada na “geografia regional”, pois, na prática, ocorre certa omissão da pesquisa e do ensino e, conseqüente, recusa em relação à reflexão epistemológica, pois o geógrafo que não se atém muito à elaboração de conceitos, usa, frequentemente, noções aparentemente vazias (região, país...); utiliza elaborações de outras áreas da ciência, sem questioná-las, da mesma maneira que evita questões da própria geografia.

Essa dificuldade no trato teórico-epistemológico, demonstrada pelos geógrafos, de certa forma, repete-se inconscientemente, na geografia dos professores, resultando num saber estratégico, e discurso apolítico e “inútil”, oriundo, na sua origem, da influência das ideias “vidalianas”.

Segundo Lacoste (1997, p.108), o discurso vidaliano marca a ruptura entre a geografia e as ciências sociais, mesmo analisando com mais cuidado os “fatos humanos” considerados pelo raciocínio geográfico. Na concepção vidaliana “*A geografia é uma ciência dos lugares e não dos homens*” - não que Lablache deixasse de lado a “geografia humana”: ela é importante para ele, mas não a separa claramente das ciências sociais, como mostra a polêmica pouco conhecida, com

Durkheim. Para La Blache, a geografia humana estuda, essencialmente, as formas de “habitat”.

Nessa linha de raciocínio, a pesquisa geográfica e a geografia escolar praticada nas escolas tornam-se paradigma, portanto, uma “ciência normal”, na visão kuhniana e, ao mesmo tempo, caracteriza-se em “obstáculo epistemológico” bachelardiano, pois não provoca rupturas. Nesse sentido, Lacoste afirma que “a ‘região geográfica’, (...) síntese harmoniosa e das heranças históricas, se tornou um poderoso *conceito-obstáculo* que impediu a consideração de outras representações espaciais e o exame de suas relações” (Ibidem, 1997, p. 64). E continua (p.98) lembrando que seu jeito enciclopédico a coloca numa posição de saber pré-científico, e sua sobrevivência se explica apenas pela atuação nas instituições escolares ou universitárias.

Embora o termo paradigma, de ascendência kuhniana, tenha mais peso quando se trata das ciências naturais, é usual emprestá-lo às demais áreas do conhecimento. Nesta seção, pretende-se usá-la nos sentidos epistêmico-metodológico e político-pedagógico, principalmente, permeado pela geografia crítica escolar, como domínio dos paradigmas observados nas atividades didático-pedagógicas mais frequentes no ensino de geografia brasileira.

Vesentini (2008, p. 220) destaca que, na escola do terceiro milênio, o ensino de geografia deve mudar, pois não é mais adequado trabalhar apenas com formas mnemônicas e descritivas, baseadas em esquemas “a Terra e o homem”; do contrário, a geografia escolar poderá ser considerada peça de museu. E prossegue, como acontece em outros países, a disciplina de geografia, no Brasil, vive momentos de reformulações exigidas pela sociedade, em geral, e pela própria modificação da geografia como ciência. Em alguns sistemas escolares ocorre até a suspensão da geografia no ensino, ao passo que outros reafirmam total mudança e reformulações em seus objetivos, categorias e conteúdos.

A Geografia vive uma situação paradoxal, diz Brabant (1998, p.15), pois, no presente momento, a escola se abre para o mundo e ela, a geografia, ciência que persegue o concreto, reúne instrumental para cativar a todos e, principalmente, o educando. Mas ela, na prática pedagógica escolar, não consegue trabalhar a atualidade do mundo real e, simplesmente, descreve, essencialmente, aspectos sem muita importância.

No pensamento de Brabant (1998, p.15), a geografia escolar, apesar de uma tendência peculiar para tratar seu entorno, foi-se organizando no mesmo modo das outras ciências, em um plano antes direcionado pela abstração. Essa condição é tão mais surpreendente “na medida em que por mais longe que se remontar a história da instituição escolar contemporânea em geral e da geografia na escola em particular, encontra-se esta preocupação permanente da ligação privilegiada da geografia com o real.” (BRABANT, 1998, p.15).

Brabant (1998, p.15) completa que o discurso da geografia escolar passa pelo elevado peso dado à descrição física da geografia na escola, pela sua subserviência à disciplina de história, vinculada a uma preocupação patriótica, preocupação em inventariar os elementos espaciais, visando situar o cidadão em seu espaço nacional; portanto o determinismo prevaleceu, a partir dos elementos naturais. Nesse sentido, pode-se dizer que a geografia escolar seguiu o estudo de categorias físicas assentadas em dados topográficos praticados pelos militares.

Em suma, no geral, a geografia escolar tinha como prioridade: “descrever em lugar de explicar; inventariar e classificar em lugar de analisar e de interpretar. Essa característica é reforçada pelo enciclopedismo e avança no sentido de uma despolitização total”. (Brabant, 1998, p.15). O autor (p.19) lembra que o enciclopedismo entra nas universidades e faz parte do discurso geográfico escolar, por meio de professores de geografia, que formam outros professores, que atuam nas escolas e vão perpetuando o discurso, e fomentando certo tédio dos alunos em relação à ciência geográfica.

Oliveira (1998, p.28-29) acrescenta que os professores, no geral, e os de geografia, em especial, estão envolvidos num processo dialético de dominação, pois eles não constroem o conhecimento, apenas repassam-nos e, portanto, não conseguem agir no grupo em que vivem; os professores e alunos são condicionados a não pensarem sobre os temas ensinados. Pode-se dizer que alguns produzem o conhecimento, e outros praticam o que foi elaborado; isso cria uma pseudodualidade entre o pesquisador e o professor.

Não é por acaso, segundo Vesentini (1998, p.34-37), que a “crise da geografia” acompanha a “crise da escola” e provoca insatisfação de professores e geógrafos. O autor destaca a geografia crítica – que tem o espaço geográfico como espaço da sociedade – com suas lutas e conflitos, como conhecimento a ser praticado. No ensino, ela busca o senso crítico do aluno, e seus caminhos vão,

desde Marx até o anarquismo de Reclus e Kropotkin, entre outros. Entretanto, essa geografia é embrionária, principalmente, no ensino, portanto, professores, estudiosos e outros interessados, devem buscá-la e construí-la conforme padrões científicos.

Em outros termos, mas ainda numa visão da geocrítica, o autor diz que os saberes sistematizados a serem alcançados na escola, em uma perspectiva da geografia crítica, não se assentam no educador ou na “ciência a ser ‘ensinada’ ou produzida, e, sim, no real, no meio onde o aluno e professor estão situados, e é fruto da práxis coletiva dos grupos sociais. Integrar o educando ao meio significa deixá-lo descobrir que pode tornar-se sujeito na história”. (VESENTINI 1998, p. 37).

Yves Lacoste é incisivo ao afirmar que, “Desde o fim do século XIX, primeiro na Alemanha e depois sobretudo na França, a geografia dos professores se desdobrou como discurso pedagógico de tipo enciclopédico, como discurso científico, enumeração de elementos de conhecimento” (Lacoste 1997, p. 32). Ele afirma que esses saberes permaneceram ligados, direta ou indiretamente, entre si, pelas diversas formas de raciocínio, apresentando o mesmo ponto de vista, ou seja, manipular sua utilização prática nos procedimentos de guerra ou na geopolítica de Estado. Nesse sentido, o autor remonta ao conceito marxista de ideologia a falsa consciência da realidade.

O autor continua (Ibidem, 1997, p. 32-33) dizendo que essa maneira socialmente imperativa da geografia escolar e universitária, na medida em que coloca nomenclatura, inculca elementos apenas descritivos, sem ligação entre si, a geomorfologia, a climatologia, a flora, a população, etc., tem a performance, não só de esconder a trama política de todas as coisas referentes ao espaço, mas também a de estabelecer tacitamente que não é preciso, senão, reflexo mnemônico; por isso de todas as disciplinas trabalhadas no ensino secundário, a geografia é a única que demonstra ser um saber sem aplicação direta e prática fora da escola.

Como se observa, a geografia, amparada epistemologicamente por teorias e categorias que se reportam ao poder, afasta-se de estudos mais atentos sobre sua própria evolução científica e pedagógica, não reflete sua relação com as demais áreas do conhecimento, e seu papel na elaboração dos saberes. Nesse sentido, dá margem a críticas mais contundentes ao seu labor, principalmente, a partir dos anos de 1960-70, quando ocorre a emergência de geografias críticas.

Por outro lado, argumenta Lacoste (1997, p.140-41), até 1960, os marxistas não tinham preocupações geográficas, principalmente, de ordem natural, pois esta no pensamento marxista, objetiva o social, a política, questões militares, o econômico e ideológico. Sendo assim, existe fragilidade na geografia marxista. Nesse caso, é preciso perceber a omissão, o “branco” no concernente aos problemas espaciais, que impera na obra de Marx. Em contrapartida, o autor destaca Rosa Luxemburgo e Gramsci, pois, no conjunto de seus textos, pode-se identificar a preocupação com o espaço. No caso gramsciano, existe clara manifestação em relação ao estado, território, dominação e hegemonia, por meio da história espacial italiana.

Mas é claro, também, que Gramsci, pelo viés cultural e político via estado estruturado na sociedade política e civil, tinha na hegemonia, movimentada principalmente pelas organizações civis e na pessoa do intelectual que deveria se formar nas escolas, sua principal meta. Na realidade, a categoria espacial gramsciana vem eivada de elementos políticos, o que, transposto para o ensino, incentiva a militância política.

Essa relação com a categoria espacial, ausente no marxismo ortodoxo, e presente em Gramsci, de forma diferenciada, favorecendo estudos geográficos relativos ao espaço brasileiro, por exemplo, como indica Moreira: o Estado, com sua estrutura e característica, reúne, por meio de relações da sociedade civil e sociedade política e também do privado e do público, a constituição relevante às elaborações espaciais.

Andrade (1994, p.24) acrescenta que os geógrafos, autodenominados marxistas, procuram desconsiderar “a natureza dos estudos geográficos, [...]”. Lendo supostos marxistas, como Bunge e Harvey, não se detiveram no estudo e análise do pensamento dos primeiros discípulos de Marx e nas obras fundamentais de Gramsci”. (Andrade, 1994, p.24).

Lacoste (1997, p.143) relata que os geógrafos “de esquerda” estiveram por muito tempo sob a influência hegemônica do pensamento vidaliano. E que se constatamos marxistas entre os geógrafos, não se identifica uma geografia essencialmente marxista.

Diniz Filho (2002, p.82-83) lembra que a geografia crítica no Brasil, presente desde os anos 70 e 80, apresenta o marxismo — o autor deixa transparecer que se trata de uma geografia marxista ortodoxa — como influência preponderante. Ele

estabelece algumas formas de manifestação da produção geográfica, a saber: a) *epistemológica*, ligada à redefinição do objeto da geografia e à cientificidade do método marxista; b) *teoria crítica do capitalismo*, da qual derivam teorias mais específicas, passíveis de serem estudadas na disciplina; c) manifestações *políticas e ideológicas* determinadas por representações e valores simbólicos; d) manifestações *deontológicas* vinculadas às relações entre ciência, ética e política, acentuando a necessidade de militância.

Já no campo da geografia escolar, pode-se dizer que o marxismo, como ideologia, filosofia e política, exerce grande influência entre os professores de geografia. Por isso, de certa forma, diz-se que existe predomínio do fazer pedagógico e político diante do fazer científico. Em outros termos, ocorre a doutrinação ideológica, em detrimento do raciocínio geográfico e do pensamento crítico, em sua essência.

2.2.1 Ausência do Científico e Prevalência do Político na Geografia Escolar Brasileira

A seção ora escrita mostra a existência, no ensino de geografia brasileira, de uma forte condução política expressa nos documentos regentes de seu ideário educacional. Sua origem advém da formação da geografia como ciência, até sua institucionalização na academia, e no seu ensino, nos institutos e escolas de ensino básico, espalhados pelo Brasil.

Aqui cabe a intervenção de Max Weber, ressaltando que não se pode confundir as vocações científicas e políticas. “Quem faz política aspira ao poder; ao poder como o meio para a consecução de outros fins (idealistas ou egoístas) ou ao poder ‘pelo poder’, para desfrutar o sentimento de prestígio que ele confere.” (Weber, 1979, p.10).

Em outras palavras, não se deve confundir ou misturar o científico e o político. O cientista e o professor, no ato e no alto de seus afazeres, não podem dividir o palco com o político, pois suas funções e, conseqüentemente, seus respectivos tratos, em relação aos saberes, são distintos. (...) “a ciência proporciona métodos para pensar, instrumentos e disciplina para o fazer.” (Weber, 1979, p.142).

Obsevando a diferença assinalada por Weber, em relação ao procedimento do científico e do político, pode-se deduzir que, no Brasil, ocorre a ausência do científico e prevalência do político na produção e disseminação do conhecimento. Na realidade, ocorre padrão de comportamento pedagógico, principalmente, no ensino formal, de responsabilidade do estado, mais especificamente nos documentos oficiais, que misturam e confundem o científico e o político, o que é notado no ensino de geografia, como observado nas DCE (Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná) que oficializam abordagem teórico-crítica, na educação estadual paranaense, quando diz :

O currículo como configurador da prática, produto de ampla discussão entre os sujeitos da educação, *fundamentado nas teorias críticas* e com organização disciplinar *é a proposta destas Diretrizes para a rede estadual de ensino do Paraná, no atual contexto histórico*. ... Fundamentando-se nos princípios teóricos expostos, propõe-se que o currículo da Educação Básica ofereça, ao estudante, a formação necessária para o enfrentamento com vistas à transformação da realidade social, econômica e política de seu tempo. Esta ambição remete às reflexões de Gramsci em sua defesa de uma educação na qual o espaço de conhecimento, na escola, deveria equivaler à ideia de atelier-biblioteca-oficina, em favor de uma formação, a um só tempo, humanista e tecnológica (PARANÁ, 2008, 19-20).

Além de determinar a abordagem (materialismo histórico e dialético), indica também seu mentor marxista, no caso, Gramsci. Tudo isso vem ancorado na formação histórica, socioeconômica e cultural da nação brasileira, diga-se de passagem, em relação à formação do povo e seus elementos materiais e imateriais, semelhante às sociedades latinas, nesse caso, em particular, a italiana, enveredando para a formação do estado organizado pela “sociedade civil”, seu “bloco histórico” e “sociedade política”, constatados nos moldes gramscianos, baseados na “filosofia da práxis”, ou seja, num pensamento socialista, consubstanciado e conduzido pela “hegemonia” de seus intelectuais.

Este trabalho, embora sinalizando algumas questões modais da geografia, concentra-se mais na influência cultural educacional da geografia mediada pelo Estado Brasileiro e, nesse sentido, vê o pensamento gramsciano incorporado pela comunidade educacional brasileira. Para tanto, é interessante considerar que “o Estado consiste em uma relação de dominação do homem sobre o homem, fundada no instrumento da violência legítima (...). O estado só pode existir, portanto, sob

condição de que os homens dominados se submetam a autoridade continuamente reivindicada pelos dominadores”. (WEBER, 2011, p.67-68).

Weber (1999, p. 191) vincula a dominação à “administração”. Acrescenta que toda administração necessita de dominação, pois alguém está no comando. Esse poder pode ser modesto, quando passa pelas mãos de um “servidor” que, de certa forma, domina e é dominado. O poder é então condicionado a uma vontade manifesta pelo “dominador” (ou dominadores), que pretende acionar as ações de outros indivíduos (do dominado ou dos dominados), “e de fato as influências de tal modo que estas ações, num grau socialmente relevante, se realizam como se os dominados tivessem feito do próprio conteúdo do mandado a máxima de suas ações...” (WEBER, 1999, p.191).

Portanto, com base no exposto, depreende-se que a própria presença do estado brasileiro imprime aos seus sujeitos educacionais a dominação ideológica, amparadas por “visões de esquerda”.

A triste realidade é que nossas escolas viraram templo de pregação ideológica de um esquerdismo vulgar, de quem nunca leu Marx, aliada a um humanismo de passeata. Essa ideologia diz basicamente o seguinte: a função da escola é criar cidadãos “críticos e conscientes”, engajados politicamente na transformação do mundo, com vistas a um planeta mais solidário e fraterno. O mundo atual é explicável de maneira simples: há oprimidos, e há opressores. ...Essa ideologia também influi na percepção do próprio sucesso do ensino e de suas possibilidades: o discurso corrente entre o professorado e o pedagógico é de que não interessa ao mundo capitalista uma juventude crítica. E como, na cabeça deles, a função da educação é criar essa visão crítica, as estruturas do poder econômico e político obviamente conspiram para que a educação fracasse. Sem uma mudança do sistema, portanto, todos os esforços para dar uma educação melhor seriam inúteis ou, no máximo, uma gota d’água no oceano (IOSCHPE, 2012, p. 34-35).

Kaercher (2004, p.49-50) acrescenta que a meta principal da educação é inculcar nos educandos modos de pensar e de agir, e que a ciência (base para tanto) não é tratada com deveria, pois esbarra no que ele chama de paternalismo. O autor diz que a geografia, na escola (o ensino de geografia), também condiciona-se a tal situação. Diz que na sala de aula, mesmo em nome da ciência, ou dos saberes sistematizados, aproximou-se mais da ideologia, entendida por ele como um ato de fé, que vai além da discussão mais atenta com base em argumentos racionais e lógicos, papel e função da atividade “racional” do professor. E continua: “quanta domesticação de corpos e doutrinação de mentes fizemos com nossos alunos em

nome de princípios tão nobres – e no geral bem intencionados - como a ‘liberdade’, ‘democracia’, ‘Geografia crítica’, ‘cidadania’, ‘ensinar a pensar’, etc.?” KAERCHER (2004, p.50).

Como observado, a educação, no geral, e especificamente o ensino de geografia, apresenta alguns problemas em sua elaboração científica e transposição educativa. Isso resulta, dependendo do ponto de vista, da excessiva preocupação em fazer da geografia uma disciplina despolitizada, durante sua fase clássica, para o extremo oposto, isto é, sua ideologização absoluta, sob a égide da geografia crítica.

A geografia, na universidade, busca a reflexão e estabelecimento de suporte teórico e metodológico para produção de seu conhecimento. No caso da escola (ensino básico), o foco está no ensino-aprendizagem, e na disseminação dos saberes geográficos. Esses âmbitos: o científico e o escolar, com missões diferenciadas, apresentam algumas dificuldades em suas especificidades.

Nesse sentido, e em consonância com o texto ora apresentado, Pontuschka (1999, p.121) já anunciava que, no âmbito da academia, nos anos 70 do século passado, a intenção se voltava à busca de novos paradigmas teóricos para a elaboração geográfica; por outro lado, a escola pública de 1º e 2º graus – na época com essa nomenclatura – passava por problemas advindos da legislação oficial: a implantação de estudos sociais acaba por eliminar, paulatinamente, a história e a geografia do currículo. Nota-se, portanto, que a legislação colocada autoritariamente tinha por objetivo transformar a geografia e a história em estudos inexpressivos no currículo e, ao mesmo tempo, fragmentar seus respectivos conhecimentos.

Sabe-se que qualquer manifestação humana envolvendo pensamento e ação desfecha-se em ato político. Dessa forma, compreende-se que estruturas teóricas, no campo científico, são passíveis de carga política. No caso da geografia brasileira, talvez, pela falta de estudos mais densos, o que prevalece são manifestações ideológicas, em detrimento de estruturas teórico-científicas, para o desenvolvimento de seu conhecimento.

Outra agravante é que a educação formal é, naturalmente, dependente do sistema de ensino, que previamente traz parâmetros ou diretrizes a serem seguidas. Até aí, é compreensível, só que essas “*sugestões*” estatais são tomadas como determinações, e seguidas dogmaticamente. A lei existe, mas deixa várias oportunidades para a reflexão dos sujeitos educacionais, nesse caso, para estudiosos, pedagogos e professores de geografia. Então, há metas a serem

seguidas, mas, de outro lado, por alguns motivos, os principais interessados no ensino de geografia não se posicionam e, mais uma vez, na ausência do científico, prevalece o político ou o “politiqueiro”.

De acordo com alguns teóricos, no sistema capitalista, o estado tende a proteger os mais ricos, pois “o fato é natural, de vez que o Estado, em qualquer sistema econômico, passou a ter uma grande influência na sociedade, ora agindo como agente econômico, ora como guarda-costas dos grupos econômicos.” (Andrade 1994, p.33). “E isto se transforma numa arma a mais de dominação”. (Moraes 1998, p.116).

Weber (2011, p.68-69) sustenta que a dominação, entre outras, ocorre por medo ou por esperança, desencadeando a obediência dos súditos. Ele indica a existência, inicialmente, de três razões que justificam e fundamentam a dominação como: a autoridade do “passado eterno” ligado ao “poder tradicional”; o poder do carisma, geralmente, exercido pelo político, pelo dirigente ou pelo profeta e, em terceiro lugar, a autoridade imposta pela “legalidade”, fundada nas regras racionalmente estabelecidas, que geram obrigações estatutárias, controladas pela estrutura do estado, destacadamente, pelo “servidor do Estado”.

(...) o Estado moderno é um agrupamento de dominação que apresenta caráter institucional e que procurou (com êxito) monopolizar, nos limites de um território, a violência física legítima como instrumento de domínio e que, tendo esse objetivo, reuniu nas mãos dos dirigentes os meios materiais de gestão (WEBER, 2011, p.74-75).

Weber destaca que essas formas “puras” de obediência tornaram-se mais complexas, pois adquiriram renovadas formas nos dias atuais. No entanto destaca a possibilidade da autoridade e o poder do carisma adquirido mediante a fé depositada pelas pessoas a determinado grupo ou líder.

No caso do líder, homem “político por vocação”,

(...) no sentido próprio do termo, não constitui de maneira alguma, em país algum, a única figura determinante do empreendimento político e da luta pelo poder. O fato decisivo reside, antes, na natureza dos meios de que dispõem os homens políticos. De que modo conseguem as forças políticas dominantes afirmar sua autoridade? Essa indagação diz respeito a todos os tipos de dominação política, seja tradicionalista, legalista ou carismática. (...) a dominação organizada necessita, por um lado, de um estado-maior administrativo e, por outro lado, necessita dos meios materiais de gestão (WEBER, 2011, p.74-75).

Carvalho (2005, p. 28-29) diz que para Weber o carisma, a dominação tradicional e a burocracia formam a base para a dominação, de caráter racional, ancorada na confiança, na legitimidade das organizações estatuídas e do direito de mando de indivíduos e entidades. Em conformidade com essas ordens, estão indicados para praticar a dominação. O burocrata deve agir em obediência às normas racionais e impessoais, obedecendo ao sistema administrativo, sem levar em conta razões pessoais e subjetivas. O autor lembra que Weber dizia: “O mundo moderno é o mundo da burocracia.” (CARVALHO, 2005, p. 29).

No caso da educação pública nacional, como apontado anteriormente, a presença do estado é contundente e, em certa medida, via burocracia racionalizada, usa, eficazmente, todas as formas de dominação de tipo ideal possíveis, ou seja, a legal, a tradicional e a carismática.

Pode-se dizer, a título de exemplo, que na educação a estrutura administrativa do Estado do Paraná, via SEED-PR e as determinações legais advindas dela, como as DCEs se configuram em dominação racional/burocrática, portanto legal. Isso pode ser notado nas DEC's do Estado, nas quais consta que

O currículo como configurador da prática ...fundamentado nas teorias críticas e com organização disciplinar é a proposta destas Diretrizes para a rede estadual de ensino do Paraná, no atual contexto histórico (PARANÁ, 2008, p.19).

O mesmo Documento Oficial (DCE-PR), também, via burocracia, reforça a dominação tradicional, pois é a expressão da Equipe Disciplinar da Secretaria da Educação do Estado do Paraná, a qual exprime indicação política governamental, exemplificada nesta passagem:

Este é o quadro de conteúdos básicos¹⁷ que a equipe disciplinar do Departamento de Educação Básica (DEB) sistematizou a partir ...de formação continuada ocorridos ao longo de 2007 e 2008 (*DEB Itinerante*) ...Nesse quadro, os conteúdos básicos estão apresentados por série e devem ser tomados como ponto de partida para a organização da proposta pedagógica curricular das escolas (PARANÁ, 2008, p.92).

4 Conferir tabela de conteúdos nas DCE-PR, p.93-8.

A dominação carismática vem de ideias inspiradas em Marx (materialismo histórico e dialético), consagradas no pensamento de Antonio Gramsci que, “carismaticamente”, adentrou no meio educacional brasileiro via documentos, textos, livros (inclusive didáticos), discursos de estudiosos (pedagogos) e educadores em geral.

A opção do Estado paranaense pelo marxismo gramsciano, esboçada até aqui, concretiza-se em dominação carismática, como observada nas DCE-PR, conforme passagem que diz que “o currículo da Educação Básica ...remete às reflexões de Gramsci em sua defesa de uma educação...humanista e tecnológica.” (PARANÁ, 2008, p.20).

Essa concepção, ou seja, a “concepção materialista da história”, segundo Weber (2003, p. 25), colocada no Manifesto comunista, subsiste na mente de pessoas diletantes. Eles acreditam que as causas econômicas — “forças de produção” econômica — são soberanas na explicação dos eventos e fenômenos sociais.

Acompanhando o pensamento weberiano, fica evidente que as concepções políticas, antepostas ao conhecimento científico, presentes no sistema educacional brasileiro, contaminam as questões científicas e pedagógicas, no dia a dia da sala de aula, pois, como mostrado, o governo (o Estado Maior e, neste caso, também, o Estado do Paraná) assume preceitos e tendências políticas que, de certa forma, tolhem a liberdade e as avaliações imparciais dos sujeitos educacionais.

Dore (2006, p. 01) diz que na história da educação nacional, as proposições à educação pública na perspectiva socialista ocorrem no terceiro quartel do século passado, quando começa a redemocratização brasileira, com o final da ditadura militar que perdurou por vinte anos. Ela afirma que duas perspectivas — *ambas marxistas* — se apresentam em relação à educação pública no Brasil. A primeira associa-se às ideias althusserianas (de 1974), vinculadas aos aparelhos ideológicos do estado, e a outra veio de Antonio Gramsci (de 1978), que embasara diversos projetos em defesa da escola pública de qualidade para todos.

A autora diz que, mesmo Gramsci não sendo professor e nem pedagogo, suas reflexões referentes à escola e ao estado foram importantes para a elaboração de pensamento crítico, negando que estrutura econômica estaria mecanicamente ligada à “superestrutura”, por sua vez, composta pela educação e a cultura. Nesse

sentido, a educação e a cultura recebem importância jamais vistas em relação ao pensamento socialista.

Dore (2006, p.7) enuncia que a leitura das reflexões pedagógicas gramscianas, no Brasil, sobre a escola, misturaram-se ao pensamento de Marx, que pregava a consolidação de uma “escola politécnica”, que passa a ser confundida com a “escola unitária” de Gramsci. Se a disseminação do pensamento de Gramsci, no Brasil, “a partir dos anos de 1980, contribuiu para recuperar a importância da escola pública, que fora desvalorizada, ao ser considerado ‘aparelho ideológico’ do estado, isso não significou a compreensão e o avanço do seu pensamento pedagógico.” (DORE, 2006, p.10).

Para ilustrar, Gramsci afirma que determinados grupos sociais admitem que “o partido político é nada mais do que o modo próprio de elaborar sua categoria de intelectuais orgânicos, (...) é precisamente o mecanismo que realiza na sociedade civil a mesma função desempenhada pelo Estado”. (Gramsci, 2004, p. 24). Por sua vez, diz: “a escola é o instrumento para elaborar os intelectuais de diversos níveis. A complexidade da função intelectual nos vários Estados pode ser objetivamente medida pela quantidade das escolas especializadas e pela sua hierarquização” (Gramsci, 1968, p. 9). Em outros termos, esse autor afirma que quanto mais abrangente for o espaço escolar e mais numerosos forem seus “graus” verticais, tão mais diversificados serão os aspectos culturais de determinado estado.

No caso da geografia, como saber acadêmico e disciplina escolar, a absorção do pensamento gramsciano marxista ocorreu com maior densidade pelo seu conteúdo essencialmente político, por apresentar, em várias situações, categorias e conceitos espaciais relacionados a aspectos históricos, econômicos e sociais. De certa maneira, essas ideias se materializaram nos documentos oficiais, legais e didático-pedagógicos do sistema educacional, no tangente à geografia, a exemplo dos PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais), e nos documentos similares presentes nas unidades federativas brasileiras, destacando-se o Estado do Paraná, por meio das DCEs (Diretrizes Curriculares da Educação Básica – Geografia).

No Brasil, de acordo com o depoimento de Vesentini (2001, p.1-2), a atual geografia crítica escolar, especialmente crítica da situação social, pautou-se em temas como: hegemonia político-econômica do Primeiro Mundo, a luta contra a ditadura militar e, ao mesmo tempo, contra o projeto de capitalismo “associado — dependente”, a ideologia da Guerra Fria e os seus reflexos, entre outros. Ao

contrário do que se pensa, ela não se iniciou nos meios acadêmicos ou em algum órgão oficial do governo. Ela se desenvolveu, a partir os anos 1970, nas escolas de nível médio e fundamental.

Como constata Vesentini (2001, p.1-2), a geocrítica escolar brasileira iniciou-se com a participação diminuta de docentes. Esses professores de geografia procuraram incentivar a reflexão, em relação ao subdesenvolvimento. Exemplo disso é a utilização, nos anos de 1970, do livro *Geografia do subdesenvolvimento*, de Yves Lacoste, ligando esse tema ao sistema capitalista mundial, e a suas áreas centrais e periféricas. Eles procuraram, também, enfatizar a questão agrária do Brasil, a questão da distribuição social da renda, a questão da pobreza e da violência, militar/policial e outros.

Eles partiam do princípio de que as verdades científicas estariam necessariamente circunscritas ao universo da esquerda intelectual, de modo que os autores de outras tendências não precisavam nem ser lidos; bastava reproduzir as críticas dos intelectuais de esquerda a esses autores para descartá-los (DINIZ FILHO, 2013, p.117).

Em relação à situação do ensino no Brasil, Diniz Filho (2009 b) elabora estudo sobre a geografia crítica praticada na escola, e constata que esta, por meio de livros didáticos, expressa ideologias de esquerda, assentadas em temas como desenvolvimento, subdesenvolvimento e questões de ordem econômica, entre outros. Constata que as obras analisadas prometem pluralidade de visões, mas que, na realidade, buscam inculcar pensamentos de esquerda.

Segundo Diniz Filho (2009 c) a geografia escolar contemporânea mostra-se doutrinadora, mesmo quando afirma “*desenvolver o raciocínio crítico*” e “*críticidade do educando*”. Essas expressões são usadas para designar o objetivo de mostrar aos estudantes diversas situações do cotidiano e levá-los a refletir, mas, seja nos livros didáticos, seja na prática das salas de aula, apresentam-se aos alunos somente teorias sociais críticas do capitalismo, as quais dividem a sociedade em “dominantes” e “dominados” e identificam como simplesmente ideológicos todos os outros pensamentos.

Portanto, conforme o autor, o marxismo e outras manifestações de conteúdo social crítico, aplicados à geografia, nas últimas três décadas, mostram-se doutrinadores, mesmo que seus praticantes, professores e produtores de livros didáticos, assegurem fazer o contrário.

De acordo com Diniz Filho (2009 c) os PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais) afirmam que ensino de qualidade é aquele que leva o educando a pensar, pois oferece aos alunos diversas possibilidades de leitura da realidade, assim como ferramentas intelectuais para avaliar crítica e conscientemente o mundo em que vivem.

Todavia Diniz Filho (2009 c) afirma que esse tipo de tratamento educacional nunca foi concretizado no Brasil, “cujo sistema nacional de ensino nasceu sob a égide da doutrinação nacionalista conservadora e hoje permanece refém de uma doutrinação de esquerda, disfarçada por um discurso pluralista que não se torna realidade nem no conteúdo dos livros didáticos, nem no espaço das salas de aula,...”.(Diniz Filho, 2009 c).

Carvalho (2004, p. 251-53) diz que ensinar não é doutrinar, pois é um erro quando professores opinam antes de trabalhar o conhecimento. Dessa forma, seriam evidenciadas crenças, ideias e posicionamentos políticos, em detrimento da compreensão dos fatos. Os educadores devem estimular os educandos a compreenderem as condições reais de suas ações, por meio do raciocínio mais claro e arejado. Só assim o professor permanece honesto intelectualmente, e respeita a autonomia decisória do aluno.

O autor, inspirado em Weber, diz que a sala de aula, a pesquisa e o espaço educativo devem ser lugares e formas estimuladoras de reflexão e não de divulgação de ideais de grupos, “igrejas” ou “seitas”.

O autor finaliza:

(...) o professor, ante o politeísmo de valores, não é um mistagogo, não pode ser portador de nenhuma mensagem ou profecia a não ser o empenho no aprofundamento da comunicação e no significado intrínseco do conhecimento, fiel a tradição racionalista. ... A integridade intelectual é a única virtude que a atividade docente deveria inculcar. Essa integridade é garantida quando o professor faz a distinção entre o homem de ciência e o homem ético, político (CARVALHO, 2004, p. 255-56).

Cabem aqui algumas críticas à geografia crítica, de início, a sua franca preocupação com a inculcação de seus preceitos dogmáticos alienantes, sua postura pseudo pluralista, concretizando-se em doutrinação ideológica. Na sequência, mais pontualmente, sua postura consubstanciada em padrões históricos, econômicos e sociais, em detrimento do espaço geográfico, estudado em padrões clássicos e fundamentais para o avanço dessa ciência.

Por outro lado, Vlach (2007, p. 3-4), no IX Colóquio Internacional de Geocrítica, destaca que o papel do ensino de geografia no mundo é muito importante, porque acompanha a democracia, e esta recai sobre o direito do cidadão; uma escolarização para todos — obrigatória, gratuita e laica — para que ocorra uma identidade nacional. No caso do ensino da geografia, deve-se praticar o raciocínio geográfico, na intenção de questionar problemas ligados à sociedade, à natureza e ao próprio indivíduo e suas decorrências, como: a diversidade, a desigualdade, a contradição, a harmonia, a inclusão, enfim, tudo que perpassa o ser humano e seu mundo.

Segundo a autora, tudo isso é inconcebível, sem uma atuação política dos sujeitos — professores, alunos e sociedade em geral — em sentido amplo, que devam discutir todas as situações-problemas que envolvam a “morada do homem”. Nesse sentido, a exemplo da autora supracitada e da literatura proveniente da chamada geografia crítica, pode-se dizer que a geografia escolar está envolvida pelo curto manto das conduções políticas que se sobrepõem à “cortina de fumaça” que sufoca e esconde a ciência geográfica, impedindo seu avanço, como saber sistematizado, bem como sua disseminação didático-pedagógica no ensino formal público brasileiro.

Pelo exposto, percebe-se que a mão pesada e fria do Estado age com firmeza em todas as manifestações da sociedade, e na educação não é diferente e ainda mais eficaz. Tanto pela racionalização quanto pela burocratização, dirige principescamente a sociedade política e a sociedade civil. No sistema educacional, mais especificamente no ensino da geografia, o Estado materializa essa dominação mediante a estruturação de objetos e entes educacionais pedagógicos de domínio paradigmático geocrítico, provocando a ausência do científico e prevalência do político, na geografia escolar brasileira.

2.2.2 Pensamento Pedagógico Weberiano: O Contraponto Necessário

Nesse momento, é interessante lembrar que “é conhecida a distinção que Weber faz entre a vocação do cientista e a do político. Ao cientista cumpre compreender os fatos, dando-lhes uma coerência lógica; ao político, por sua vez, cabe propor fins às condutas dos homens.” (CARVALHO, 2004, p.22). O autor afirma que Weber acredita que, enquanto o professor ministra sua aula, não deve propor fins para o proceder de seu público, pois aí incorre em conduta essencialmente política.

Nesse sentido, o pensamento pedagógico de Max Weber tem na ciência algo associado diretamente às questões de ensino. Na realidade, atribui a mesma responsabilidade ética do cientista, que é de neutralidade e liberdade ao processo educacional.

Carvalho (2004, p. 20-21) afirma que o pensamento weberiano apresenta um novo olhar em relação ao mundo físico e humano. O autor (ibidem, 2004, p. 23) relata que a vida pessoal e intelectual de Max Weber se confunde, pois ele teve a experiência de um excelente cientista, pesquisando sobre a cultura ocidental e, também, sempre viveu com a vontade de participar mais diretamente da vida política de seu país. Ele acreditava que o mundo no qual vivia estava passando por um processo intenso de racionalização burocratizante, castrador das intenções e ações individuais.

Segundo Carvalho (2004, p. 24), a visão de mundo de Weber vincula-se a sua dinâmica familiar. Vindo de linhagem de industriais têxteis, Max Weber nasceu em Erfurt, Alemanha, em 21 de abril de 1864. Seus ancestrais paternos eram vinculados aos grandes negócios, ao poder político e à riqueza material. Pelo lado materno, ligava-se aos afetos e à espiritualidade; sua mãe era religiosa e culta, vinha de família de professores liberais e humanistas.

No prefácio da obra *Ciência e política de Weber* (2011, p.14), Manoel Berlink afirma que a ciência e seu desenrolar teórico-metodológico, bem como a utilização instrumental teórico-aplicativa provem da racionalidade humana, pois esta é praticada cotidianamente pelo homem, na busca da satisfação de suas necessidades. Ele afirma que o pensamento weberiano destaca o conhecimento científico e concentra-se no desenvolvimento de método de pensamento e materialização tecnológica destes, fixando-se nos meios para atingir determinados

fins. Pois “uma ciência empírica não está apta a ensinar a ninguém aquilo que ‘deve’, mas sim e apenas o que ‘pode’ e, em certas circunstâncias, o que ‘quer’ fazer”. (WEBER, 2003, p.07).

Por outro lado, Weber fala em desencantamento do mundo via ciência e o limite a ser percebido pelo cientista e, especialmente, pelo professor. Lembra, inspirado em Nietzsche, que o povo grego oferecia “sacrifícios a Afrodite, depois a Apolo e, sobretudo, a cada qual dos deuses da cidade; nós continuamos a proceder de maneira semelhante, embora nosso comportamento haja rompido o encanto e se haja despojado do mito que ainda vive em nós.” (WEBER, 2011, p. 50).

No caso da geografia escolar brasileira, de domínio paradigmático geocrítico, nota-se a ausência do científico e prevalência do político em seu quadro teórico-metodológico e pedagógico, manifestado em seu sistema estrutural legal e teórico. Nesse sentido, acredita-se que, para evolução do ensino, pode-se sugerir pensamento pedagógico diferenciado, nos moldes weberianos, caracterizando-se pelo contraponto às indicações, predominantemente, políticas — de direita e/ou esquerda (esta última, hoje, como apontado até aqui, predominante no ensino brasileiro) — observadas na organização do ensino formal público nacional.

Independente das propensões políticas, Weber, segundo Carvalho (2004, p.46), afirma que a educação como vocação é o grande desafio do educador, este que é o principal agente formador de mentes futuras, pois aí está em jogo seu caráter e sua integridade. Max Weber levava o ensino a sério, conforme suas pesquisas demonstravam; tinha em sua concepção pedagógica a busca pela “objetividade”, a livre investigação e a paixão pela verdade. Suas concepções procuravam equilibrar o enfrentamento entre a burocracia e o carisma.

Os limites do espírito numa educação burocrática e as infinitas possibilidades na educação carismática indicam a ruptura que essas ideias podem provocar numa reflexão sobre a pedagogia contemporânea. Weber pensa numa cultura que não concebe a educação como ação técnica, mas como um processo que englobe o ser humano em suas mais diversas singularidades, desde que fossem dadas as condições para que estas se manifestassem sem a interferência de regras estatuídas e fixas. Como diz ele, “a burocracia ossifica” e impede o movimento, a criatividade, o vôo imaginativo (CARVALHO, 2004, p. 22).

Em relação à burocracia, o autor (Ibidem, 2004, p.121) afirma que a análise weberiana não a condena em sua integralidade. Por outro lado, ele defende o carisma como uma nova forma de manifestar algo perdido.

Além da postura epistemológica weberiana, é interessante observar sua abstração quanto à relação aluno-professor, quando diz:

(...) o erro que uma parte de nossa juventude comete, (...) consiste em procurar no professor coisa diversa de um mestre (...): a juventude espera um líder e não um professor. (...) É preciso que não se faça confusão entre duas coisas tão diversas (...) O professor que sente a vocação de conselheiro da juventude e que frui da confiança dos moços deve desempenhar esse papel no contato pessoal de homem para homem. Se ele se julga chamado a participar das lutas entre concepções de mundo e entre opiniões de partidos, deve fazê-lo fora da sala de aula (...) É, com efeito, demasiado cômodo exibir coragem num local em que os assistentes e, talvez, os oponentes, estão condenados ao silêncio (WEBER, 2011, p. 52-4).

Carvalho (2004, p.120-23) afirma que todas as instituições educacionais, desde as universidades até o ensino médio, estão envolvidas por um burocratismo moderno. Isso acontece porque a sociedade atual precisa dessa dinâmica burocrática, indispensável a um “homem de ordem”. Esse condicionamento externo, é de certa forma necessário, mas, de outro lado, pode prender as manifestações sociais. De todo modo, segundo o autor, inspirado em Weber, acrescenta-se que o carisma, via educação, poderia amenizar o aspecto racional-burocrático. Por outro lado, a burocracia apresenta-se inovadora pelo seu caráter “racional”, no qual a impessoalidade “objetiva”, os meios, os fins e as normas direcionam sua conduta. Nesse sentido, o racionalismo é revolucionário.

A burocracia é de caráter “racional”: regra, finalidade, meios, impessoalidade “objetiva” dominam suas atitudes. Por isso, seu surgimento e sua divulgação tiveram por toda parte efeito “revolucionário” naquele mesmo sentido especial, ainda a ser exposto, que caracteriza o avanço do *racionalismo*, em geral, em todas as áreas. Neste processo, a estrutura burocrática aniquilou formas estruturais da dominação que não tinham caráter racional, neste sentido especial. (WEBER, 1999, p. 233 — *italico no original*).

De acordo com Weber (1999, p. 222), a burocracia, uma vez realizada, é indestrutível. Ela é a forma específica, por excelência, para modificar uma “ação comunitária” (consensual), transformando-a numa “ação associativa”, racionalmente organizada. É um poderio de primeira linha para aquele que detém o aparato burocrático, pois uma “ação associativa”, ordenada e conduzida de maneira planejada, é superior a toda “ação de massas” ou “comunitária” adversa. Por onde

passa a burocratização da administração, alimenta-se uma forma quase inquebrantável das relações de dominação.

Carvalho (2004, p.126-27) confirma que a racionalização burocrática ocorre por meios técnicos realizados “de fora para dentro”; age nas coisas e nas organizações e, posteriormente, nos homens, mediante meios e fins racionais. Já a dominação carismática rejeita os fatores externos, favorecendo a glorificação singular do autêntico espírito heroico e profético. Sua ação (dominação carismática) ocorre “de dentro para fora” e procura conformar as organizações e as coisas conforme suas ambições revolucionárias.

De acordo com as ideias weberianas, a “documentação” e a “disciplina dos funcionários, isto é, sua disposição à obediência precisa, dentro de sua atividade *habitual*, vêm, assim, a constituir, tanto no empreendimento público quanto no privado, cada vez mais o fundamento de toda ordem”. (Weber, 1999, p. 222 — itálico no original). O autor recorda que a “disciplina”, em geral, “bem como seu descendente mais racional, a burocracia, em especial, é algo ‘objetivo’ e coloca-se com ‘objetividade’ imperturbável à disposição de todo poder que queira recorrer a seu serviço e saiba criá-la”. (Weber, 1999, p. 356).

A racionalização e a “organização” racional introduzem uma revolução “desde fora”, enquanto o carisma manifesta seu poder revolucionário *desde dentro*, desde uma “metanóia”¹⁸ central do modo de pensar dos dominados. ...A suposta oposição entre burocracia e carisma, porém, deve ser entendida com justeza. ...O portador do carisma desfruta da veneração e da autoridade (presentes também na burocracia) em virtude de uma suposta missão encarnada em sua pessoa (CARVALHO, 2004, p.127-28).

Weber (1999, p. 351) considera que a educação carismática inclui componentes apropriados da formação especializada, conforme sua necessidade na formação, desde o noviço, o herói guerreiro, o curandeiro, o sacerdote ou o perito jurídico, entre outros. Este componente especializado empírico, em algumas ocasiões, tido como doutrina esotérica no interesse do ensino, aumenta constantemente com a diferenciação das profissões e a ampliação do conhecimento especializado, tanto quantitativamente quanto em relação a sua qualidade racional, até que se apresentem como *caput mortum*¹⁹ das antigas formas carismáticas.

¹⁸ De acordo com o autor. Transformação fundamental de pensamento ou de caráter; conversão espiritual.

¹⁹ Cabeça morta (*caput mortum*) – termo latino.

Porém o verdadeiro ensino carismático é radicalmente oposto ao ensino especializado postulado pela burocracia. O autor diz que, na educação que propõe, “o renascimento carismático e o ensino racional dirigido ao conhecimento burocrático especializado encontram-se todos os tipos de educação que pretendem a ‘aquisição de cultura’ no sentido já exposto da palavra — transformação da condução interna e externa da vida”. (WEBER, 1999, p. 351).

Seja que do séquito carismático de um herói guerreiro nasça um Estado, ou ...uma igreja, seita, academia, escola, ou então que de um grupo carismaticamente, ...nasça um partido ou apenas um aparato de jornais e revistas - em todos estes casos a forma de existência do carisma acaba exposta às condições da vida cotidiana e aos poderes que a dominam, sobretudo aos interesses econômicos... É este o momento de mudança em que... discípulos carismáticos começam a transformar-se, ...em comensais do senhor, privilegiados por direitos especiais, ...funcionários do Estado, ... que pretendem viver do movimento carismático, ou empregados, professores ...Os carismaticamente dominados, por outro lado, tornam-se “súditos” regularmente tributários, membros contribuintes de igrejas, seitas, partidos ou associações, soldados treinados e disciplinados, forçados ao serviço, segundo determinadas regras e ordens, ou “cidadãos” fiéis à lei (WEBER, 1999, p. 332).

A seguir, com intuito de confirmar o colocado, apontam-se algumas indicações teórico-pedagógicas presentes nos documentos oficiais em relação ao ensino de geografia. É interessante notar que, mesmo partindo-se da LDBEN 9394/96, dependendo da procedência documental, quando se fala das 27 Unidades da Federação Brasileira (sem falar nos diversos municípios brasileiros e suas respectivas estruturas de ensino), ocorrem vereditos e intenções distintas. Estas, analisadas cuidadosamente, em muitos casos, demonstram intenções políticas diametralmente opostas.

No caso da estrutura educacional brasileira, é interessante verificar que os Parâmetros Curriculares Nacionais de Geografia, BRASIL (1998, p. 23) ressaltam, para o 3.º e o 4.º ciclos do Ensino Fundamental, uma das características na produção acadêmico-geográfica dos últimos anos, que foi o aparecimento de abordagens de dimensões subjetivas, particulares aos homens em sociedade, diferenciando-se, assim, do positivismo e do marxismo ortodoxo. Buscando-se proposições plurais, explorando outros saberes, como a Antropologia, a Sociologia, a Biologia, as Ciências Políticas, por exemplo.

Portanto, conforme o documento supracitado, a geografia que não esteja preocupada na descrição empírica das paisagens ou pautada apenas na explicação

política e econômica do mundo; que reflita tanto as relações socioculturais espaciais como os componentes biológicos e físicos que dela fazem parte, investigando as várias interações entre eles colocadas na formação dos territórios e lugares. Por fim, investigar para explicar e compreender. “Essa tendência conceitual é que se procurou assinalar ao definir o corpo de conteúdos que a geografia deve abordar no ensino fundamental”. (BRASIL, 1998, p.24).

Esse documento (PCNs – Ensino Básico/Fundamental) explicita claramente sua intenção de não explorar somente as descrições empíricas e as explicações de cunho político-econômico, mas voltar-se para o estudo da percepção espacial, por meio da subjetividade, da interdisciplinaridade, considerando proposições plurais.

Por sua vez, consta nas Orientações Curriculares Nacionais (OCNs - Ensino Básico/Médio) que a geografia deve preparar o educando para: “localizar, compreender e atuar no mundo complexo, problematizar a realidade, formular proposições, reconhecer as dinâmicas existentes no espaço geográfico, pensar e atuar criticamente em sua realidade tendo em vista a sua transformação”. (BRASIL, 2006, p. 43).

Algumas Unidades Federativas Brasileiras, a exemplo dos Estados do Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul, adotam algumas posições políticas, em relação à educação, mais evidentes, ou seja, deixam mais claras suas posturas ideológicas, como observadas nas DCEs – Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná:

À luz desses modelos humanos, Gramsci sintetiza, no ideal da escola moderna para o proletariado, as características da liberdade e livre iniciativa individual com as habilidades necessárias à forma produtiva mais eficiente para a humanidade de hoje (NOSELLA, p. 20, apud PARANÁ, 2008, p. 21).

O Estado de Santa Catarina assume, explicitamente, em seus documentos legais, as propostas ou diretrizes curriculares vinculadas ao pensamento marxista gramsciano. Vide:

O pensamento histórico-cultural na educação,... no Brasil, entrou pelos textos de Antonio Gramsci (1891-1937) e outros autores pertencentes à mesma vertente teórica,... nesse âmbito que se elaborou a primeira edição da Proposta Curricular de Santa Catarina, ... sob a coordenação da Secretaria de Estado da Educação, entre 1988 e 1991, momento em que se pretendeu dar ao currículo escolar catarinense uma certa unidade a partir da contribuição das concepções educacionais derivadas desse marco teórico (SANTA CATARINA, 1998, p.10).

A Unidade Federativa Rio-grandense (RS) segue as mesmas concepções educacionais ideológicas dos estados do PR e SC, conforme citação abaixo:

[...] pensar políticas públicas voltadas para a educação escolar integrada ao trabalho, à ciência e à cultura, que desenvolva as bases científicas, técnicas e tecnológicas necessárias à produção da existência e a consciência dos direitos políticos, sociais e culturais e a capacidade de atingi-los (GRAMSCI, 1978 apud RIO GRANDE DO SUL, 2011, p. 14).

Ressalva-se que os Estados sulinos (PR, SC e RS), de certa forma, não aderem em sua integralidade aos princípios teórico-educacionais previstos nos PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais), elaborados de acordo com a LDBEN 9394/96. Isso causa certa dificuldade nos sujeitos educacionais das diversas Unidades Federativas Brasileiras, quanto ao entendimento e objetivos legais instituídos, pois, de um lado, os PCNs enfatizam teorias pedagógicas fenomenológicas, ecléticas e plurais e alguns estados e/ou unidades (PR, SC RS e outros) pendem para teorias marxistas gramscianas, conforme demonstrado em algumas passagens citadas em seus respectivos documentos.

Diniz Filho observa que alguns geógrafos marxistas (em relação aos PCNs) “embora concordando integralmente com as concepções ideológicas expressas nesse documento, atacam ferozmente a instituição dos PCNs pelo fato dela ter sido decidida com base em recomendações do Banco Mundial”. (DINIZ FILHO 2002, p. 86)²⁰.

Nota-se que a presença estatal é muito intensa em todas as instâncias educacionais brasileiras, e junto a isso ocorrem, conseqüentemente, excessivas determinações burocráticas, incorporadas a intenções políticas. Pelo lado burocrático, tem-se a observância predominante do Estado, representado pela sociedade política via governo. Do lado do domínio carismático, é mais visível a ação da sociedade civil que, na educação constituída, principalmente, por ONGs e sindicatos de professores e demais grupos.

Pelo apresentado, deduz-se que tanto os domínios burocrático como o carismático tolhem a liberdade científica e educacional. Carvalho (2004, p. 24) coloca que Weber achava excessiva a intervenção do Estado: ele deveria ser um meio para concretizar metas e deveria ser apenas coadjuvante nas ações e

²⁰ Na verdade, essa contradição é apenas aparente, pois, o autor, em seus trabalhos destaca que, com a crise do socialismo e do marxismo, houve uma aproximação.

realizações de seus membros e grupos sociais. Portanto as manifestações humanas, de ordem científica, pedagógica ou política, só têm razão de existir se objetivarem a liberdade. “Vivemos num mundo em que há uma infinidade de perspectivas em permanente luta umas com as outras e que, segundo ele, tendem a dificultar a construção de um sistema científico, ético, pedagógico, político, com caráter universal.” (CARVALHO, 2004, p. 24).

De certo que a ação pedagógica e todo o trato educativo didático-pedagógico, fatalmente, passam pelas determinações político-estatais e governamentais, via legislação expressa em seus documentos, a exemplo da própria Constituição Federal, da LDBEN, dos Parâmetros, das Orientações, das Diretrizes e outros similares curriculares nacionais.

No entanto essas, e o conteúdo político-carismático que as permeia, hoje, notadamente de esquerda, o qual faz dos sujeitos seus súditos e, especialmente, os professores e pedagogos, os principais seguidores representantes do herói e líder pedagógico brasileiro, o italiano Antonio Gramsci.

Lembrando que esta tese faz constatação e demonstração da prevalência do político, em detrimento do científico e pedagógico, concretizada no ideário de esquerda de influência gramsciana na educação brasileira, especialmente no ensino de geografia, mas advoga o contrário dessa tendência atual, pois prima pela liberdade, livre arbítrio e raciocínio crítico. Não o que consta do discurso marxista, mas o que consta no pensamento weberiano.

Pelo exposto, em relação às ações legais educacionais, constantes nos documentos, pode-se dizer que as configurações políticas exercem muita influência nos sujeitos e comunidades educacionais brasileiras. Nesse sentido é que se colocam as intenções científicas e pedagógicas de Max Weber, que defende procedimento contrário ao apresentado, ou seja, a produção do conhecimento e sua disseminação não devem passar por ditames políticos, os quais se prestam mais a juízos de valor e menos à liberdade e autonomia intelectual.

Em relação a esta pesquisa, deixa-se claro que existe concordância com o pensamento weberiano em relação ao processo ensino-aprendizagem, no que tange ao conteúdo e à forma de ensinar ou trabalhar determinado assunto, ou seja, o professor deve manter sua neutralidade e proporcionar a autonomia de raciocínio ao educando. Só assim é que se completa o processo educacional e se provoca a tão propalada criticidade — termo muito utilizado pela geografia crítica — no aluno. Caso

contrário, a escola serve mais como palco de apresentação de discursos demagógicos, políticos e politiqueiros que servem apenas para militância política, tendo os professores como protagonistas.

Depreende-se, então, que os documentos oficiais norteadores da educação nacional brasileira, carregados de ideologias, apresentam-se dominadores e controladores desta sociedade. Pode-se afirmar, seguindo o entendimento weberiano, que a dominação ocorre do exterior para o interior — domínio burocrático racionalizado — e, vice-versa, de acordo com a dominação carismática, que acontece de dentro para fora.

Essas condicionantes são geradas por interesses de pessoas ou grupos, mediante convenções estatuídas, que política e/ou “politiqueiramente” imprimem suas ideias aos demais. Sobre essa constatação é que se pensa no contraponto e se corroboram as ideias weberianas de neutralidade científico-pedagógica.

CAPÍTULO 3

O PENSAMENTO GRAMSCIANO NA GEOGRAFIA CRÍTICA ESCOLAR BRASILEIRA: ASPECTOS METODOLÓGICOS

Este capítulo é de suma importância, pois serve de ponte às questões teóricas e às efetivas instrumentalizações empírico-metodológicas utilizadas na pesquisa. Relaciona e descreve atentamente os procedimentos metodológicos e suas procedências teóricas, base de materializações aplicativas a esta investigação.

Como o objetivo da pesquisa é buscar avaliar e demonstrar que o pensamento de Gramsci no ensino de geografia configura-se, predominantemente, via dominação ideológica, portanto política, acredita-se que os enunciados, citações, fragmentos de textos, depoimentos, falas de sujeitos educacionais, como professores e coordenadores/técnico-pedagógicos de geografia, poderão materializar-se em discurso dessa natureza.

Portanto acredita-se que o **discurso** é o fundamento empírico-metodológico básico a ser observado e estudado de forma sistematizada, para atender aos objetivos desta pesquisa. Ele, mediante a *descrição* e *interpretação* (forma de discurso), desde o início do saber geográfico, até hoje, vem consolidando os conhecimentos na área da geografia. Por outro lado, atualmente, o discurso materializado nos documentos e pronunciamentos de educadores, notadamente da rede pública, revelam predominantemente intenções ideológicas e políticas do que aspectos metodológicos e pedagógicos, principalmente, quanto ao ensino de geografia.

Bardin (1977, p.170) considera a força das palavras e das frases, ou seja, a comunicação evidenciada no discurso. Ele não é um produto acabado, mas passível de transformações; suas informações (material de estudo) são considerados dados, ou seja, um enunciado, fragmentável e manipulável.

Segundo a autora, a elaboração de palavras é um processo em constante modificação e o discurso resultante de tal processo manifesta-se cheio de imperfeições, incoerência e contradições. Isso ocorre, particularmente, nas entrevistas em que a “produção é ao mesmo tempo espontânea e constrangida pela situação. (...) É pelo domínio da palavra, pelas suas lacunas e doutrinas que o

analista pode reconstruir os investimentos, as atitudes, as representações reais”. (BARDIN, 1977, p.170).

Em relação ao discurso, Foucault (2002, p. 485-88) diz que o homem vive, fala e produz coisas: objetos e utensílios, além de trocá-los, para satisfazer suas necessidades. Em última análise, o ser humano realiza todas essas atividades porque se utiliza da linguagem, que o auxilia na constituição de universo simbólico, permitindo-lhe interiorizar e exteriorizar suas intenções e capacidade de relacionar o passado (o tempo) com pessoas e coisas.

Então, pode-se “fixar o lugar das ciências humanas nas vizinhanças, nas fronteiras imediatas e em toda a extensão dessas ciências em que se trata da vida, do trabalho e da linguagem”. (FOUCAULT, 2002, p.486).

Quanto à linguagem,

...poder-se-á falar de ciências humanas desde que se busque definir a maneira como os indivíduos ou os grupos se representam as **palavras**, utilizam sua forma e seu sentido, compõem discursos reais, mostram e escondem neles o que pensam, dizem, talvez à sua revelia, mais ou menos do que pretendem, deixam desses pensamentos, em todo o caso, uma massa de traços verbais que é preciso decifrar e restituir, tanto quanto possível, a sua vivacidade representativa (FOUCAULT, 2002, p. 488).

No caso do discurso, é interessante seguir pensamento de Foucault, que relata: “certamente os discursos são feitos de signos; mas o que fazem é mais que utilizar esses signos para designar coisas. (...) É esse mais que é preciso fazer aparecer e que é preciso descrever”. (FOUCAULT, 2008, p. 56).

“discurso” ...um conjunto de enunciados, na medida em que se apoiem na mesma formação discursiva; ...O discurso, assim entendido, não é uma forma ideal e intemporal que teria, além do mais, uma história; ...é um conjunto de regras anônimas, históricas, sempre determinadas no tempo e no espaço, que definiram, em uma dada época e para uma determinada área social, econômica, geográfica ou linguística, as condições de exercício da função enunciativa (FOUCAULT, 2008, p.132-33)

Portanto comporta-se como forma de expressão manifesta nos documentos, possibilitando sistematização e categorização das principais unidades do texto; indica caminhos e facilita a elaboração de quadro ilustrativo e explicativo, que deverá auxiliar na identificação dos discursos. “Pois por detrás do discurso aparente geralmente simbólico e polissêmico esconde-se um sentido que convém desvendar”. (BARDIN, 1977, p. 14).

No que tange aos discursos de sujeitos educacionais, acredita-se que a utilização de entrevistas porta-se a contento e, nesse sentido, as metodologias qualitativas em educação concretizam-se em aportes interessantes. Como coloca Weller (2010, p.56), nos últimos tempos, as entrevistas grupais têm auxiliado as pesquisas nas Ciências Sociais e na Educação, bem como as gravações de diálogos improvisados de professores e alunos em sala de aula e/ou outros ambientes. A autora diz que:

...os objetos estudados nas ciências sociais e na educação não compreendem apenas textos literários ou obras de arte, mas, sobretudo, as expressões ou interações estabelecidas na comunicação diária, ...as abordagens qualitativas não trabalham com campos “recortados” ou “medidos” de forma objetiva, mas com construtos sociais, cuja importância só será reconhecida no processo interativo de pesquisa e de interpretação dos dados coletados. No período do pós-guerra até o final da década de setenta do século passado, as pesquisas empíricas no campo das ciências sociais e da educação eram desenvolvidas sob forte influência das abordagens quantitativas em combinação com variáveis macrosociológicas, como “poder, ideologia, autoridade, desigualdade social, alienação, etc.” (WELLER, 2010, p. 290-293).

Nesse sentido, no caso da geografia escolar, acredita-se que o arcabouço empírico-metodológico recai na elaboração de corpus epistemológico, didático-pedagógico, ético e político, presentes, às vezes, de forma tácita, nos documentos oficiais regentes do Sistema Educacional, bem como do discurso de sujeitos envolvidos no processo formal de ensino-aprendizagem da educação nacional brasileira.

A organização bibliográfica, em parte, absorvida de estudos do Ministério da Educação Nacional, juntamente a outros documentos oficiais e textos da área educacional, somados à literatura acadêmica advinda, principalmente, da geografia escolar marxista radical ou crítica, concretiza-se em leitura prévia que, na abordagem metodológica clássica, denomina-se **leitura flutuante**, pois ela não tem a intenção de determinar, mas de direcionar e auxiliar numa organização mais bem elaborada do trabalho ora realizado. Essa estrutura preliminar é importante na realização da análise de **conteúdo** e **discursos** de sujeitos educacionais.

Portanto, metodologicamente, a tese — além da inerente pesquisa bibliográfica, pertinente a toda e qualquer modalidade de trabalho acadêmico —, estrutura-se em pesquisa descritiva empírico-qualitativa de sujeitos envolvidos na educação básica formal pública brasileira, por meio de **Análise de Conteúdo** (e

análise documental)²¹, os quais se encontram expressos nos documentos legais, textos (nos livros didáticos de geografia) e **discursos** de professores e coordenadores/técnico-pedagógicos de geografia do Ensino Básico Nacional e do Estado do Paraná, que nesta pesquisa é utilizado como foco e ponto de partida para comparações, análises e interpretações.

A **Análise de Conteúdo** consagrada por Bardin (1977, p.29-31) caracteriza-se como método empírico de pesquisa e baseia-se na comunicação e nos sentidos realizados por esta, podendo ultrapassá-la. Genericamente, configura-se, quanto ao seu objetivo em: “ultrapassagem de incerteza” — o que se observa na mensagem é o que ela contém realmente — e “enriquecimento da leitura”, isto é, uma compreensão mais apurada do texto e da fala, mediante leitura mais atenta e sistematizada.

Bardin (1977, p.34) salienta que a análise documental é integrante da AC, e constitui-se como fase preliminar e banco de dados dela. Ela (análise documental) pode ser definida como um conjunto de operações que demonstra o conteúdo, de forma diferenciada do constante em determinados documentos, a fim de facilitar posterior consulta e referência. Visa dar estrutura diferente, mas, ao mesmo tempo, evidencia certos pontos de interesse a serem tratados de forma diferenciada e transformada, melhorando aspectos qualitativos da pesquisa.

Na sequência (Ibidem, 1977, p. 46), indica que a análise documental facilita a transposição dos documentos primários, para uma segunda fase, melhorando a representação dos documentos iniciais, constituindo-se, por exemplo, em: resumos, indexações, que por meio de palavras-chave, descritores, sumários e outros, possibilitem classificar, de forma sistematizada, determinados textos.

Entretanto as informações retiradas dos documentos, num primeiro momento, servem apenas para elaborar a coleta do material, cabendo a AC trabalhar com as mensagens, seus significantes e significados. Assim, os conteúdos dos documentos podem estabelecer certa ordem quanto a suas categorias, indicando e estabelecendo pistas mais concretas aos estudos.

Prévio às adaptações e encaminhamento metodológico, acredita-se necessário fazer algumas indicações conceituais referentes à metodologia ora utilizada, que coloca: “a análise de conteúdo aparece como um conjunto de técnicas

²¹ Em Bardin a análise documental é parte de análise de conteúdo.

de análises das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens”. (Bardin, 1977, p.38).

Qualquer análise de conteúdo visa, não o estudo da língua ou da linguagem, mas sim a determinação mais ou menos parcial do que chamaremos as condições de produção dos textos, que são o seu objeto. O que tentamos caracterizar são estas condições de produção e não os próprios textos. O conjunto das condições de produção, constitui o campo das determinações dos textos (HENRY; MOSCOVICI, 1968, apud, BARDIN, 1977, p. 40).

A autora admite que a Análise de Conteúdo não apresenta algo acabado, mas algumas regras gerais que auxiliam na organização da pesquisa. Porém, devido a sua longa existência e prática, por cerca de 80 anos, pode-se contar com seus instrumentos investigativos, em forma de quadros, tabelas e modelos de registros, entre outros.

O que é a análise de conteúdo atualmente? Um conjunto de instrumentos metodológicos cada vez mais subtis em constante aperfeiçoamento que se aplicam a “**discursos**” (conteúdos e continentes) extremamente diversificados. ...a análise de conteúdo oscila entre dois polos do rigor da objetividade e da fecundidade da subjetividade. Absorve e cauciona o investigador por esta atração pelo escondido, o latente, o não-aparente o potencial de inédito (do não-dito), retido por qualquer mensagem. ...O maior interesse deste instrumento polimorfo e polifuncional que é a análise de conteúdo, reside — para além de suas funções heurísticas e verificativas — no constrangimento por ela imposto de alongar o tempo de latência entre as intuições e hipóteses de partida e as interpretações definitivas (BARDIN, 1977, p. 29-31).

A análise de conteúdo, nesta pesquisa, vem acompanhada de **análise documental**, que, de acordo com Bardin (1977, p. 45-46), é um conjunto de operações representativas de conteúdos expressos em determinado documento, que têm por finalidade a organização de informações a serem usadas ulteriormente, com objetivo de facilitar consultas e apontamentos. Visa tratamento diferenciado dos dados e informações, que poderão ser transformados, tanto quantitativa como qualitativamente. A análise documental permite remodelar as informações primárias para um patamar secundário, mais estruturado e adequado a determinada pesquisa.

Bardin (1977, p. 46) coloca que resumos e indexações, por exemplo, permitem classificar ideias e mensagens, de forma mais específica, permitindo o direcionamento e formação de categorias em determinado texto. Entretanto a autora

lembra que apesar das semelhanças quanto ao procedimento, a análise documental distingue-se da análise de conteúdo, pois:

- a documentação trabalha com documentos; a análise de conteúdo com mensagens (comunicação).
- a análise documental faz-se, principalmente por classificação-indexação; a análise categorial temática é, entre outras, uma das técnicas da análise de conteúdo.
- o objetivo da análise documental é a representação condensada da informação, para consulta e armazenagem; o de análise de conteúdo é a manipulação de mensagens (conteúdo e expressão desse conteúdo), para evidenciar os indicadores que permitam inferir sobre uma outra realidade que não a da mensagem (BARDIN, 1977, p.46).

Quanto ao documento, a autora (Ibidem, p.107) afirma que este pode ser um filme, um livro, um relato, entre outros. “Também é possível tomar como unidade de registro (a resposta a uma questão aberta) ou a entrevista, com a condição que a ideia dominante ou principal, seja suficiente para o objetivo procurado”. (BARDIN, 1977, p.46).

Em relação à organização da análise, Bardin (1977, p. 95) coloca que os diversos momentos da análise de conteúdo seguem parâmetros metodológicos sociológicos ou da experimentação, estabelecendo-se em três polos cronológicos, a saber:

- 1) a **pré-análise**, período de organização, intuições e preparo — com três finalidades: escolha de documentos, formulação de hipóteses/objetivos e elaboração de indicadores;
- 2) a **exploração do material** — decodificação e sistematização do material;
- 3) o **tratamento dos resultados**, a inferência e a interpretação — sistematização para análise e interpretação.

Nesse sentido, observa-se que a pesquisa ora realizada é contemplada quando visa organizar suas abstrações mediante documentos legais, livros didáticos e entrevistas com professores de geografia. Esta pesquisa, inspirada nos procedimentos metodológicos de Bardin, estabelece, quanto ao desenvolvimento da análise desejada, uma pré-análise constituída em **Leitura Flutuante**, para posterior exploração do material/documentos, tratamento e interpretação, visando identificar manifestações textuais e discursivas marxista-gramscianas, na disciplina de geografia.

A **leitura “flutuante”** — a primeira atividade consiste em estabelecer contato com os documentos a analisar e em conhecer o texto deixando-se invadir por impressões e orientações. Esta fase é chamada de leitura “flutuante”, por analogia com a atitude do psicanalista. Pouco a pouco, a leitura vai-se tornando mais precisa, em função de hipóteses emergentes, da projeção de teorias adaptadas sobre o material e da possível aplicação de técnicas utilizadas sobre materiais análogos. ...a escolha de documentos depende dos objetivos, ou, inversamente, o objetivo só é possível em função dos documentos disponíveis; os indicadores serão construídos em função das hipóteses, ou, pelo contrário, as hipóteses serão criadas na presença de certos índices (BARDIN, 1977, 96).

Quanto à investigação ora realizada, optou-se pelo estabelecimento de base metodológica efetivada na **Análise de Conteúdo**, inspirada em Laurence Bardin, mais especificamente, na aplicação dos domínios da comunicação via discurso, em forma de **monólogo, diálogo, grupo restrito e comunicação de massa**, a serem detalhados mais à frente.

Estruturalmente, na elaboração de **corpus documental discursivo**, pensando-se na hipótese que é identificar a doutrinação ideológica, concentrou em dois momentos, dos quais, no primeiro, destacam-se impressões discursivas com menor amplitude, ou seja, focando o discurso manifestado em entrevista biográfica, com professor de geografia (**monólogo**), comunicação dual (**diálogo**) e depoimentos colhidos em **grupo restrito**.

Na sequência, optou-se por impressões discursivas mais amplas assentadas na **comunicação de massa** consubstanciada na análise de conteúdo das **DCE-PR** (Diretrizes Curriculares da Educação Básica) do Estado do Paraná, focada em **aspectos epistemológicos, pedagógicos e políticos**, visando a melhor compreensão das determinações teórico-metodológicas e educacionais presentes neste documento, bem como observar indícios ideológico-marxista-gramscianos e possível doutrinação ideológica.

Na sequência, da comunicação de massa ocorre apreciação de **conteúdos retirados de livros didáticos** constantes no PNLD (Plano Nacional do Livro Didático) e/ou textos da disciplina de geografia dos anos finais do Ensino Fundamental (8.º e 9.º anos) e da 3.ª série do Ensino Médio.

Por fim, ainda na comunicação de massa, comparam-se e analisam-se **depoimentos e entrevistas** realizados com professores de geografia, efetivos do ensino público de algumas unidades federativas brasileiras, principalmente, nos Núcleos Educacionais do Estado do Paraná.

Observa-se que os discursos mais restritos (monólogo, dual e de grupo restrito) comparados aos conteúdos discursivos amplos, advindos da comunicação de massa (DCE, livros didáticos e falas de professores e coordenadores técnicos pedagógicos de geografia), por serem mais abrangentes, refletem o pensamento e o discurso desses sujeitos educacionais, pois materializam suas percepções discursivas no ideário e prática do ensino de geografia brasileiro.

Nesse sentido, o **Corpus Documental Discursivo**, formado pela análise de documentos, textos de livros didáticos e depoimentos dos professores, além de se tornar referencial material à pesquisa, em si, auxiliará na Análise de Conteúdo e constatação discursiva de posicionamentos científicos, educacionais e políticos presentes neles.

O objetivo deste procedimento, em relação à Análise de Conteúdo, inspirado em Bardin, no que se refere ao corpus, está vinculada à análise de documentos e à possibilidade de recortes textuais (conteúdos) e elaboração de quadro para facilitar as primeiras identificações, análises e interpretações dos textos constantes nos documentos oficiais do Estado do Paraná que, possivelmente, mencionem pensamento marxista gramsciano, na elaboração dos estatutos teórico-metodológicos e didático-pedagógicos da educação formal pública brasileira. Quanto à sistematização e organização do corpus, justifica-se tal procedimento, tendo em vista a amplitude e diversidade de focos constantes em tais documentos.

3.1 Análise de Conteúdo e Forma de Comunicação Discursiva

Como aludido nos capítulos anteriores, a geografia, desde os primórdios de sua existência, como saber genérico e científico, utilizou-se de descrição configurada, geralmente, em textos, que, na maioria das vezes, tornaram-se **discursos** de densidade muitas vezes **mais político que científico**. É nessa perspectiva investigativa que o trabalho se dirige, ou seja, analisa e avalia os conteúdos e discursos, bem como suas intenções, direcionamentos e intervenções no ensino de geografia.

Portanto a pesquisa sugere (consonante a hipótese) e busca demonstrar (intenção da Tese) a existência, ora tácita e subjacente, ora explícita, da ocorrência de certa **doutrinação** ideológica advinda, principalmente, do pensamento marxista gramsciano na geografia escolar crítica brasileira. Esta, atentamente investigada, pode ser identificada nos textos, discursos registrados nos livros didáticos, documentos oficiais regentes da educação nacional e no discurso/depoimento de boa parte dos professores do ensino público formal de geografia.

De acordo com Bardin (1977, p. 34), os procedimentos sistemáticos proporcionam uma descrição objetiva das mensagens, pois se preocupa com o tratamento de suas informações, mesmo não se concentrando diretamente no conteúdo, em alguns casos, podendo-se, ao mesmo tempo, constituir-se em análises dos significantes e significados.

Por outro lado, para que as análises sejam validadas, pode-se utilizar das “categorias de fragmentação da comunicação”, que se configuram em: homogêneas, exaustivas, exclusivas, adequadas (ou pertinentes).

Especificamente, nesta investigação, quanto à Análise de Conteúdo preconizada por Bardin (1977, p. 95), optou-se por elaborar as três partes dessa abordagem, a saber: **a pré-análise**; **a exploração do material** e o tratamento dos resultados e **interpretação**. A pré-análise é a fase de organização da pesquisa, período de intuições e sistematização das atividades.

Constitui-se em plano de análise com certa flexibilidade, ou seja, admite adaptações no decurso da investigação. Pode ser subdividida em três partes: *escolha dos documentos*, *indicação de objetivos*, junto à formulação de *hipótese* e à constituição de indicadores para a *fundamentação final*. Esses fatores não obedecem à ordem cronológica, mas mantêm estreita relação entre si.

A primeira fase da pré-análise, de acordo com Bardin (1977, p. 96), é constituída da **leitura flutuante**. Isto é, a organização das informações mediante primeiros contatos e impressões. Em seguida, vem a **escolha dos documentos** e a **formulação de hipóteses e objetivos**. Uma vez estabelecida a análise e a escolha documental, procede-se à elaboração do *corpus documental*, ou seja, a seleção e sistematização da primeiras impressões provindas da análise flutuante.

Conforme Bardin (1977, p. 97-8), a constituição do **corpus** (corpo analítico — documentos avaliados) obedece às seguintes regras: a regra da *exaustividade*, ou seja, reunião e avaliação detalhada dos elementos coletados; a *representatividade*,

parte do todo constituído em amostra, desde que o material a isso se preste; a regra da *homogeneidade*, isto é, os critérios utilizados devem ser precisos e semelhantes e a regra da pertinência — as informações devem ser adequadas à pesquisa realizada. Após a formação do corpus, parte-se para a formulação de hipótese e dos objetivos. Quanto à primeira, pode-se afirmar ou infirmar, e no caso do objetivo, observa-se a finalidade geral e a utilização de quadros, após estudo prévio do material.

Para a tese, algumas adaptações quanto à organização das categorias e conceitos ocorreram, como no caso da homogeneidade, prezando pela uniformidade dos conteúdos identificados nos documentos pesquisados. Quanto ao aspecto da exaustão, objetivou-se ir até o máximo de sua mensagem, ou seja, explorar sua totalidade.

No caso da objetividade, procurou-se chegar ao mesmo resultado, mesmo trabalhando com codificadores diferentes, buscando a pertinência ou adequação do conteúdo ao objetivo da investigação. Apenas no caso da exclusividade, ressalva-se entendimento diferenciado ou adaptativo à investigação aqui realizada, no sentido de que os conteúdos podem perpassar várias categorias ao mesmo tempo, diferentemente do expresso na obra *Análise de conteúdo*, que diz: “um mesmo elemento do conteúdo, não pode ser classificado aleatoriamente em duas categorias diferentes” (BARDIN, 1977, p. 36).

A seguir, apresentam-se algumas possibilidades empírico-metodológicas e suas respectivas adaptações instrumentais a serem utilizadas quando da sistematização aplicativa desta investigação. O intento inicia-se com a apresentação de quadro formulado por Laurence Bardin, referente à disposição, apresentação e aplicação da análise de conteúdo e seus domínios.

O (QUADRO 1) abaixo, retirado da obra de Bardin, apresenta síntese dos domínios possíveis e aplicabilidade da AC, quanto aos códigos: linguísticos, icônicos e demais códigos semióticos. Eles, dependendo da área e interesse da pesquisa, podem ser subdivididos — quanto ao número de pessoas implicadas —, desde um indivíduo, o que resulta em **monólogo**, passando por comunicação dual (**diálogo**), **grupo restrito** até **comunicação de massa**.

Como observado no (QUADRO1), subentende-se que os instrumentos utilizados recaem, naturalmente, na forma de comunicação pretendida e na quantidade de indivíduos pesquisados, que se manifestam de acordo com o foco de

investigação, mediante: depoimentos, cartas, questionários, trabalhos escolares, entrevistas, conversação de qualquer espécie, e, no caso de comunicação de massa, pode-se lançar mão de textos de jornais, livros, anúncios, cartazes, discursos, entre outros.

QUADRO 1 – Aplicação da Análise de Conteúdo

<i>Domínios possíveis da aplicação da análise de conteúdo</i>				
<i>Código e suporte</i>	<i>Número de pessoas implicadas na comunicação</i>			
	<i>Uma pessoa «monólogo»</i>	<i>Comunicação dual, «diálogo»</i>	<i>Grupo restrito</i>	<i>Comunicação de massa</i>
LINGUISTICO				
Escrito	Agendas, maus pensamentos, congeminções, diários íntimos.	Cartas, respostas a questionários, a testes projectivos, trabalhos escolares.	Ordens de serviço numa empresa, todas as comunicações escritas, trocadas dentro de um grupo.	Jornais, livros, anúncios publicitários, cartazes, literatura, textos jurídicos, panfletos.
Oral	Delírio do doente mental, sonhos.	Entrevistas e conversações de qualquer espécie.	Discussões, entrevistas, conversações de grupo de qualquer natureza.	Exposições, discursos, rádio, televisão, cinema, publicidade, discos.
ICÓNICO (sinais, grafismos, imagens, fotografias, filmes, etc.).	Garatuças mais ou menos automáticas, grafitos, sonhos.	Respostas aos testes projectivos, comunicação entre duas pessoas através da imagem.	Toda a comunicação icónica num pequeno grupo (p. ex.: símbolos icónicos numa sociedade secreta, numa casta...).	Sinais de trânsito, cinema, publicidade, pintura, cartazes, televisão.
OUTROS CÓDIGOS SEMIÓTICOS (i. é, tudo o que não sendo linguístico, pode ser portador de significações; ex.: música, código olfactivo, objectos diversos, comportamentos, espaço, tempo, sinais patológicos, etc.).	Manifestações históricas da doença mental, posturas, gestos, tiques, dança, colecções de objectos.	Comunicação não verbal com destino a outrem (posturas, gestos, distância espacial, sinais olfactivos, manifestações emocionais, objectos quotidianos, vestuário, alojamento...), comportamentos diversos, tais como os ritos e as regras de cortesia.		Meio físico e simbólico: sinalização urbana, monumentos, arte...; mitos, estereótipos, instituições, elementos de cultura.

Fonte: BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. p.35

Diante da caracterização do quadro de Bardin, pode-se realizar algumas apropriações e adaptações a esta investigação. No caso dos domínios possíveis da aplicação da AC para a pesquisa ora realizada, pode-se usar os códigos de suporte **linguísticos: escritos e orais**, que se conformaram numericamente em:

- 1) Uma pessoa – monólogo;
- 2) Comunicação dual (diálogos);
- 3) Grupo restrito;
- 4) Comunicação de massa.

É interessante assinalar que as quatro intervenções, acima citadas (1,2,3, e 4), foram atendidas na medida do interesse do objeto pesquisado, com suas respectivas adaptações e acomodações metodológicas. Nesta seção, a partir desse momento, elas são descritas e explicadas estruturalmente, para mais adiante, no IV capítulo, configurarem-se em material sistematizado e organizado, preparado para comparação, análise, interpretação e aplicação dos dados e informações, caracterizados como conteúdos e discursos válidos à avaliação da geografia crítica marxista gramsciana.

3.1.1 AC: Monólogo, Comunicação dual (diálogos) e Grupo restrito

Para melhor ordenamento e entendimento, apresentam-se, nesta subsecção, apenas os três primeiros domínios discursivos, a saber: **monólogo, comunicação dual (diálogos) e grupo restrito**, pois estes se baseiam em códigos linguísticos predominantemente orais de grupos reduzidos, inclusive depoimento monográfico.

Em contrapartida, o quarto (**comunicação de massa**), mais abrangente quanto a documentos e depoimentos, pois suas mensagens discursivas atingem maior quantidade, será referenciado posteriormente, em separado, visando comparação e análises mais apropriadas às intenções da tese.

A AC empregada foi desenvolvida com base nas formas de comunicações discursivas, discriminadas no (QUADRO 1) de Bardin, devidamente adaptada à tese, usando os elementos da parte superior, ou seja, código e suporte linguístico em versão escrita e oral. Estas, transpostas, configuraram-se em etapas distintas, mas interligadas entre si, que, ao final, têm por objetivo subsidiar as interpretações discursivas derivadas de cruzamentos de informações e mensagens textuais encontradas nos documentos legais e falas (depoimentos) de professores e técnicos pedagógicos de geografia.

Buscando atender às necessidades da investigação, priorizaram-se alguns aspectos próximos às categorias marxistas gramscianas já descritas nos capítulos anteriores como: estado (ampliado, formado pela sociedade civil e política), bloco histórico, intelectuais e principalmente a *hegemonia e escola (ativa)*, bem como a contraposição, nem sempre observada pelos sujeitos educacionais, entre a ciência

(aspectos epistemológicos e pedagógicos) e a política, as quais geram a dominação ideológica e consequente doutrinação.

A seguir apresenta-se explicação genérica e conceitual do encaminhamento metodológico, a ser explorado rigorosamente no capítulo quatro, visando ao cruzamento interpretativo das informações, de textos e de depoimentos.

Para contemplar o primeiro item do quadro de Bardin, ou seja, referente à manifestação de uma pessoa (professor de geografia), por meio de *Monólogo*, optou-se por realizar entrevista biográfica narrativa semiestruturada, inspirada em Schütze (2010, p. 210-12), pois destaca o processo de reconstrução de acontecimentos advindos do percurso vivido pelo narrador (professor com 12 anos de experiência, nos Estados do PR e SC). Observando-se que este (o sujeito — educador) vem de contexto marcado pela macroestrutura, controlada pelo Estado, a qual se reflete em sua prática didático-pedagógica escolar.

A entrevista com o professor de geografia foi organizada em duas partes: a primeira, a interpelação quanto aos dados pessoais e profissionais, na outra, foram realizadas perguntas abertas, com a intenção de deixar o entrevistado bem à vontade, até chegar na questão basilar à tese, ou seja a influência gramsciana no ensino de geografia.

Como segue:

- 1- Como foi sua trajetória no Magistério?
- 2- Como se sente enquanto professor de geografia?
- 3- Comente sobre a relação escola e sociedade.
- 4- Fale sobre a relação Escola, Estado e a disciplina que leciona.
- 5- Como é sua prática em sala de aula?
- 6- Segue alguma corrente e/ou abordagem geográfica.?

Fale sobre a geografia crítica escolar.

7- Já ouviu falar sobre a influência gramsciana na geografia crítica escolar brasileira? Comente sobre esse tema.

Destaca-se a questão 7, pois vem ao encontro da investigação ora realizada, à ser explorada comparativamente no capítulo 4, junto com as outras formas discursivas de comunicação aqui descritas, ou seja: diálogo (forma dual), grupo restrito e comunicação de massa.

No caso da *comunicação dual* ou diálogos (procedimento 2 do QUADRO 1) , em relação ao quadro exposto, utilizaram-se de *depoimentos de professores QPM*

(Quadro próprio do Magistério) – professores efetivos/concursados – de geografia da rede estadual de ensino do Estado do Paraná, quando da realização do GRT (Grupo de Trabalho em Rede – 2012/2013), intitulado *As Orientações Curriculares de Geografia no Estado do Paraná: da teoria à prática*.

O Curso tinha como objetivos: “resgatar o processo histórico de construção das orientações curriculares da disciplina de Geografia; identificar quais orientações curriculares os professores de Geografia utilizam na prática docente; identificar como o Livro Didático é percebido e utilizado pelo professor de Geografia, e propor a elaboração do Plano de Trabalho Docente”²².

Este pesquisador, proponente da tese ora elaborada, professor de geografia, por cerca de 30 anos, no ensino básico, lecionando nos Estados do Paraná e Santa Catarina, pensando na possibilidade de diálogo mais franco, denso e profissional, visando, também, no enriquecimento de informações e experiências, seguramente importantes a esta investigação científica, participou das atividades pedagógicas citadas acima, coordenadas pela SEED-PR (Secretaria de Educação do Estado do Paraná), por ocasião do referido GTR.

Nesse sentido, desenvolveram-se contatos com os pares – professores de geografia, com longa experiência, efetivos no Estado do Paraná – por meio da rede informacional oficial do Estado (Portal Dia a Dia Educação)²³, conseguindo-se depoimentos e diálogos, direcionados à **relação estado e escola, diretrizes curriculares, a ingerência estatal, a abordagem marxista gramsciana** entre outros temas que permeiam os documentos oficiais da educação paranaense, todos os temas fundamentais à elaboração empírico-metodológica desta tese. No próximo capítulo, também serão desenvolvidas comparações entre as outras formas discursivas descritas.

Quanto ao **Grupo Restrito** (procedimento 3 do QUADRO 1), observando-se o número de pessoas implicadas na comunicação, estruturou-se o instrumental metodológico, utilizando-se de algumas inserções, mediante o registro de conversações e atividades discentes, como relatórios, resumos, seminários, debates e apreciação de textos relacionados a este trabalho.

Estas atividades ocorreram no curso de Pós-graduação em Geografia, denominado de *Saberes Docentes e a Formação de Professores*, na disciplina de

²² Abstraído do resumo do Curso GTR2012/2013.

<<http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=503>>

²³ Vide: <<http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=503>>.

Novas Diretrizes da Geografia nas Escolas Públicas, que aconteceu na UNESPAR (Universidade Estadual do Paraná), nos meses de agosto e setembro de 2013.

No curso citado, ministrado por este pesquisador professor, evidenciaram-se atividades originadas pelo DVD *Filósofos da Educação* (Gramsci), apresentado por Antônio Joaquim Severino, que traz, em sua sinopse, temas e categorias como *hegemonia* e *educação/escola* importante na elaboração do corpus da pesquisa.

Severino relata:

Segundo Antônio Gramsci, a educação tem participação fundamental na elaboração, sistematização e irradiação da concepção de mundo que estabelece a ordem social tal como ela é, pois prepara os intelectuais, que são os agentes dos aparelhos de **hegemonia**. A **educação** tem assim papel importante na configuração, na disseminação e na **reprodução da ideologia** e, conseqüentemente, na preservação do **poder** das classes dominantes. Mas ela atua também como força de transformação social, mediante a elaboração, sistematização e disseminação de concepções de mundo contra ideológicas. É nessa tensão constante que o educador exerce suas atividades, ora de preservação da ordem já constituída, ora de transformação dessa realidade (ATTA – Mídia e Educação, 2010).

Outra atividade relevante e passível de ser analisada e integrada à tese, relaciona-se a comentários do vídeo — também trabalhado no mesmo curso, na disciplina de *Novas Diretrizes da Geografia nas Escolas Públicas* — sobre Paulo Freire (seguidor de Gramsci), o patrono da educação brasileira, apresentado por Olavo de Carvalho.

Em seguida, um comentário a ser analisado e comparado junto a outros, no próximo capítulo.

No vídeo Olavo de Carvalho faz críticas a Paulo Freire. Ele cita alguns colaboradores e admiradores que criticam as obras do autor, que é chamado de “Patrono da Educação Brasileira”. Olavo diz em seu documentário, perguntando se alguém já foi alfabetizado por Paulo Freire, que suas técnicas que foram inventadas e aplicadas no Brasil, Chile, Guiné-Bissau, Porto Rico e entre outros, não produziram redução de analfabetismo. Não há originalidade do que ele diz, é a mesma conversa de sempre. É apenas um teórico político ideológico, não educador. Ele deixa questões básicas sem respostas. Suas publicações são um tédio. Há críticas em seu livro “Pedagogia do Oprimido”, pois não ajuda a entender as revoluções e nem a educação em geral. Todas essas críticas foram feitas por colaboradores e admiradores de Paulo Freire, diz Olavo (Depoimento de aluna do Curso Pós em Geografia – UNESPAR, 2013).

O tema principal do referido curso versou sobre a formação de professores e a organização curricular, sendo assim, como docente do curso de especialização no ensino de geografia, este professor pesquisador ateve-se no suposto teor marxista gramsciano existente nos documentos oficiais das Unidades federativas brasileiras e, especialmente, no Estado do Paraná.

Estas inserções, concernentes à comunicação dual e grupo restrito, pela forma de contato, interesse e contexto, a serem explorados e aplicados mais adiante no IV e último capítulo, são de grande importância, pois apresentam densas avaliações pessoais (juízo de valor e aspectos ideológicos) em relação às práticas desempenhadas por ocasião de suas atividades ligadas ao magistério, ou melhor, ao ensino de geografia nas escolas públicas do Estado paranaense e região — devido à proximidade com o Estado de Santa Catarina.

3.1.2 AC - Comunicação de Massa: DCE-PR, livros didáticos e depoimentos

Quanto à **comunicação de massa**, quarto e último passo do quadro 1, de maior densidade e abrangência, como colocado anteriormente, optou-se por tratá-la separadamente, devido sua ocorrência, no decorrer da pesquisa, nos documentos legais, livros didáticos do PNLD, depoimentos de professores em algumas unidades federativas (concentrado mais no Estado do Paraná) e entrevistas com professores e coordenadores pedagógicos da disciplina de geografia do estado paranaense.

Portanto, na tese, a comunicação de massa estruturou-se em três procedimentos analítico-discursivos, a saber:

- a) **Análise das DCE de geografia** do Paraná, focando no referencial bibliográfico, citações diretas de estudiosos de geografia e educadores, bem como apontamentos de aspectos epistemológicos, pedagógicos e políticos presentes neste documento.
- b) Análise, buscando categorias, conceitos e temas próximos ao interesse da investigação, dos **livros didáticos de geografia** (8.º e 9.º anos do Ensino Fundamental) e 3.ª série do Ensino Médio.

c) Análise dos **depoimentos e entrevistas** de professores de alguns Estados brasileiros e do Estado do Paraná, e coordenadores técnico-pedagógicos de geografia dos Núcleos Regionais de Educação do Estado do Paraná.

As **DCE-PR**, mediante **leitura flutuante** mencionada acima (a), foi o documento base para a análise de conteúdo, quanto a orientações ao ensino de geografia nas escolas estaduais do Estado do Paraná.

Sua sistematização constou na elaboração de quadro, com referências bibliográficas, destacando-se autores ou estudiosos que usam categorias marxistas e/ou gramscianas, citações diretas de autores dessa linha, no ensino de geografia e destaques aos aspectos: **epistemológicos**, **pedagógicos** e **políticos**, visando identificar impressões discursivas existentes entre ciência e política neste documento, partindo-se do pressuposto de que as intervenções políticas de cunho ideológicos, ultrapassam as científicas educacionais.

Aqui abre-se parênteses para lembrar que o documento estrutural orientador da educação paranaense (DCE-PR) assume posicionamento teórico-metodológico diferente (tem posicionamento político ancorado no marxismo — pendendo para concepções gramscianas) em relação às (OCN) Orientações e (PCNs) Parâmetros Curriculares Nacionais quanto às disciplinas escolares, incluindo a disciplina de geografia. Pois, como as DCE-PR assumem a abordagem crítica de linha marxista, seu discurso é oposto aos documentos organizadores da educação nacional mencionados, inclusive a LDBEN 9394/96, citados nas DCE-PR como neoliberais.

Essa crítica pode ser observada no Paraná (2008, p.47-48), quando aponta que, desde os anos de 1990, nos encontros sobre educação em nível mundial, priorizava-se a educação básica, como centro das modificações necessárias à formação de um trabalhador habilitado às exigências do sistema capitalista da época, a qual buscava trabalhador com “formação para a qualidade total, formação abstrata, policognição e qualificação flexível e polivalente” (FRIGOTTO, 2000, p. 100 apud PARANÁ, 2008, p.48).

Portanto a escola deveria formar um trabalhador condicionado à era informacional, pois ele deveria ser capaz de operar várias máquinas, trabalhar em grupo, dialogar para mediar conflitos, tomar decisões no coletivo.

Assim, organizações financeiras internacionais, como o Banco Mundial, passaram a condicionar seus empréstimos a países como o Brasil, à implantação de políticas sociais e educacionais que atendessem aos interesses daquelas mudanças. Esse contexto fundamentou a produção e a aprovação da nova Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDBN nº. 9394/96), bem como a elaboração dos PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais) e as *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*, aprovadas em 1998 (PARANÁ, 2008, p. 48).

Após a observação acima, evidenciando o descompasso de intenções quanto à organização em relação à educação do Estado do Paraná e aos documentos nacionais, retoma-se com o quadro abaixo. Observe logo abaixo, nos QUADROS 2 e 3, que se apresentam como modelo e exemplos de leitura flutuante a ser descrito, ampliado e interpretado, no próximo capítulo, visando demonstrar seu discurso e consequente prática educativa no ensino de geografia.

QUADRO 2:

Leitura Flutuante — DCE-PR de Geografia: Referências bibliográficas e citações

DIRETRIZES CURRICULARES DA EDUCAÇÃO BÁSICA - GEOGRAFIA Secretaria de Estado da Educação do Paraná	
Referências Geógrafos Marxistas Gramscianos	Referências Educação : Marxistas Gramscianos
MORAES, A. C. R. Geografia : pequena história crítica. São Paulo: Hucitec, 1987.	NOSELLA, P. A escola de Gramsci . Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.
Citações Autores Marxistas Gramscianos ou próximos	Citações Autores Educacionais/Filósofos
...na Geografia Crítica, inicialmente, a região lablachiana foi entendida como um “conceito obstáculo” (LACOSTE, 1988, p. 59). p.57	...a escola deve incentivar a prática pedagógica ‘...uma transformação emancipadora’. (MÉSZÁROS, 2007, p. 212). p.15

Fonte: Organizado pelo autor — CORREIA, Marcos Antonio, 2014.

QUADRO 3:

Leitura Flutuante — Aspectos epistemológicos, pedagógicos e políticos das DCE de geografia.

DIRETRIZES CURRICULARES DA EDUCAÇÃO BÁSICA - GEOGRAFIA Secretaria de Estado da Educação do Paraná		
Aspectos: Epistemológicos, Pedagógicos e Políticos		
Epistemológico	Pedagógico	Político
Nestas DCE, o conceito adotado para o objeto de estudo da Geografia é o <i>espaço geográfico</i> , entendido como o espaço produzido e apropriado pela sociedade (LEFEBVRE, 1974) composto pela inter-relação entre <i>sistemas de objetos</i> – naturais, culturais e técnicos – e <i>sistemas de ações</i> – relações sociais, culturais, políticas e econômicas (SANTOS, 1996). p.51	Curriculo disciplinar significa dar ênfase à escola como lugar de socialização do conhecimento, pois essa função da instituição escolar é especialmente importante para os estudantes das classes menos favorecidas...p14	A depender das políticas públicas ...o papel da escola ...da perspectiva das teorias críticas da educação, as primeiras ...são: Quem são os sujeitos da escola pública? De onde eles vêm? Que referências sociais e culturais trazem para a escola? p.14

Fonte: Organizado pelo autor — CORREIA, Marcos Antonio, 2014.

Ainda em relação à comunicação de massa (b), apresentam-se leituras flutuantes (vide QUADROS 3 e 4, a seguir) dos livros didáticos constantes no PNLD (2014, 2015 e 2016) para o 8.º e 9.º anos do Ensino Fundamental de Melhem Adas e Sérgio Adas, tendo por título *Expedições Geográficas* e o livro *Território e Sociedade no Mundo Globalizado* de Lucci, Branco e Mendonça. Os quadros três e quatro a seguir, mediante sumário e citações diretas visam destacar possíveis temas e categorias marxistas gramscianas. Observe modelos e exemplos a serem explorados no IV capítulo.

QUADRO 4 - Leitura Flutuante – Livros Didáticos (8.º e 9.º anos):

sumário e citações diretas - temas e categorias marxistas gramscianas

Título: EXPEDIÇÕES GEOGRÁFICAS	
Autore(s): Melhem Adas e Sérgio Adas	
Editora: Moderna	
Ano de publicação: 2011 – PNLD para 2014, 2015 e 2016	
Sumário destacando possíveis temas e categorias marxistas gramscianas	p.
Citações diretas referentes aos temas, conceitos e categorias. Ex.: Mundo desenvolvido e subdesenvolvido; Países do Norte e Sul; Centro e Periferia entre outros	p.

Fonte: Organizado pelo autor — CORREIA, Marcos Antonio, 2014.

QUADRO 5 - Leitura Flutuante — Livros Didáticos (3.ª série Ensino Médio):
sumário e citações diretas - temas e categorias marxistas gramscianas

Título: TERRITÓRIO E SOCIEDADE NO MUNDO GLOBALIZADO	
Autore(s): Elian Alabi Lucci, Anselmo Lazaro Branco e Cláudio Mendonça	
Editora: Saraiva	
Ano de publicação: 2010 – PNLD para 2012, 2013 e 2014	
Sumário destacando possíveis temas e categorias marxistas gramscianas	p.
Citações diretas referentes aos temas, conceitos e categorias. Ex.: Globalização, Brasil — uma potência emergente, entre outros	p.

Fonte: Organizado pelo autor — CORREIA, Marcos Antonio, 2014.

Finalizando a comunicação de massa, encerra-se também o ciclo metodológico dos domínios possíveis da Análise de Conteúdo de Bardin, com base no conteúdo (documentos e livros) e discurso que teve, desde monólogo, comunicação dual (diálogo), grupo restrito — discursos mais fechados e restritos — até esta fase da comunicação de massa em formato de comunicação mais abrangente.

Aqui caracterizada por discursos de sujeitos educacionais representados por professores efetivos de geografia de algumas unidades da federação nacional, assim como, coordenadores e técnicos educacionais do Brasil, especialmente, do Estado do Paraná.

Esta fase da comunicação de massa é relevante e crucial à tese, pois visa captar **impressões discursivas** dos sujeitos educacionais responsáveis pela prática didática educativa, que são os professores de geografia. É importante registrar que não se pretendeu elaborar uma análise do discurso, mas observá-lo nas formas existentes, as quais estruturam a educação nacional brasileira para, posteriormente, se fazem algumas considerações.

Então, para encerrar a comunicação de massa, configurada em entrevistas via e-mails, apresenta-se uma das três questões realizadas com um dos técnicos pedagógicos do Estado do Paraná.

Questão 3.

Já ouviu falar sobre a influência gramsciana na geografia crítica escolar brasileira, principalmente, no Estado do Paraná? Comente.

Já li algumas coisas (talvez não o suficiente) sobre o assunto e acho tudo muito oportuno (e confuso ainda). ...Acredito que o Brasil passa por um momento de mudança na educação que nos remete a Gramsci ...Assim a

luta hegemônica afeta o sistema de educação de forma cíclica. ...Entendo que, longe de estarmos vivendo uma “crise hegemônica” (dado o tempo que a esquerda está no poder) o mesmo caráter democrático que permite essa luta, favorece as discussões sobre a escola unitária de Gramsci (que vc se interessou) mas dificulta o estabelecimento de um currículo nacional parametrizado (mesmo havendo coerência entre o PCNs e as DCEs) (Coordenador técnico-pedagógico do NRE de Curitiba).

Quanto às impressões discursivas (mais restritas: monólogos, diálogos e grupo restrito e mais abrangentes — comunicação de massa) , como mencionado anteriormente, a serem interpretadas e discutidas no próximo capítulo, serviu-se de materiais investigativos realizados com professores efetivos e coordenadores de geografia da rede pública nacional e da SEED-PR.

Especificamente, foram realizadas entrevistas (gravadas e transcritas) com professores de geografia do NRE de União da Vitória; questionários via Google docs, com professores de geografia do Brasil, e entrevistas via e-mails institucionais, com técnicos/coordenadores de geografia da SEED-PR.

Quanto à fidedignidade dos instrumentos de pesquisa, contou-se com colaboração das Secretarias de Educação das Unidades Federativas Brasileiras, NERs, e, especialmente, com a SEED do Paraná, as quais forneceram os e-mails institucionais e, ou particulares dos seus docentes e corpo técnico-pedagógico de geografia, assim como informações gerais e possibilidades de participação em cursos e outros eventos fundamentais a esta investigação.

A seguir, exemplos e modelos do instrumento de pesquisa a serem analisados no capítulo IV.

Fragmento de entrevista com professor com 8 anos de trabalho no ensino público paranaense.

...a geografia critica é essa que esta predominando em nossos dias, ...a gente trabalha ...com geografia critica ...muitas vezes na pratica a gente não vê tantas mudanças ...certo monopólio desse pensamento marxista, materialista e gramsciano, mas eu acredito que deveria haver espaço pra outras formas de pensamento eu acho que o futuro da geografia está nisso, de abrir espaço pra todas as formas de pensamento para que todas elas possam se somar e trazer então uma realidade para a educação brasileira que possa sempre melhorar a educação e também melhorar o senso critico dos nossos estudantes, então acho que seria isso a minha contribuição na sua entrevista (Prof.1, ago. 2013).

Aqui uma das questões enviadas via Google Docs.

Questão 4.

Comente sobre os aspectos epistemológico, pedagógico e político presentes nos documentos oficiais regentes da Educação Nacional Brasileira e seu vínculo marxista gramsciano, bem como sua influência na geografia crítica escolar.

Observação: Todas as questões (questionário completo) e demais instrumentos de pesquisa encontram-se anexos no final, e parte delas constituirão a *leitura flutuante* a ser trabalhada mais à frente.

Finalizando apontamentos sobre procedimentos metodológicos e seus respectivos instrumentos, lembra-se que o discurso aqui denominado e tratado como **percepções discursivas** é o foco metodológico principal. Em outras palavras, nesta pesquisa, a percepção discursiva consiste em assinalar fragmentos de conteúdos discursivos sem a pretensão de realizar exaustiva análise do discurso ora exposto.

Nesse sentido, Orlandi (2003, p.15) reafirma que ele (o discurso) é palavra em movimento e constitui-se em prática de linguagem, que focaliza o ser humano falando. “Na análise de discurso, procura-se compreender a língua fazendo sentido, enquanto trabalho simbólico, parte do trabalho social geral, constitutivo do homem e da sua história”. (Orlandi, 2003, p.15). Ela (Ibidem, 2003, p.16), inspirada em M. Pêcheux, diz que não ocorre o discurso sem sujeito, e não existe sujeito sem a sua respectiva ideologia.

Em relação ao discurso e sua análise, Fischer (2001, p.198-99) diz que em Foucault não existe nada por trás das cortinas, nem submerso no chão que pisamos. Existem enunciados e relações que o discurso faz funcionar. Analisar o discurso é dar conta disso: aspectos históricos, de práticas efetivas, que se encontram vivas nos discursos.

O autor exemplifica: analisar conteúdos oficiais sobre educação seria fugir da imediata interpretação do que está tácito nos documentos, “Procurando explorar ao máximo os materiais, na medida em que eles são uma produção histórica, política; na medida em que as palavras são também construções; na medida em que a linguagem também é constitutiva de práticas” (FISCHER, 2001, 198-99).

Por outro lado, pode-se observar, usando ideias de Orlandi (2003, p.17-18) que o discurso não é transparente, e não trata os textos apenas como ilustrações ou registros documentais, mas constata densidade semântica e certa materialização simbólica com determinado significado.

O exposto instiga a tese e sugere ocorrência de doutrinação ideológica via discurso, mediante determinação estatal, que impõe sua visão, notada com mais frequência, nos documentos estruturais legais, livros didáticos e discurso de sujeitos ligados à educação pública nacional. Por outro lado, o estado, por meio de discurso ideológico, direciona seus aparelhos, como a escola, visando a seus interesses que, geralmente, recaem sobre grupos beneficiados, principalmente, em sua condição econômico-social.

CAPÍTULO 4

SISTEMATIZAÇÃO DAS ANÁLISES DE CONTEÚDO E IMPRESSÕES DISCURSIVAS NA DISCIPLINA DE GEOGRAFIA

Mediante apontamentos até aqui colocados, pode-se evidenciar que a influência marxista gramsciana, essencialmente **política** — em detrimento do científico — se faz presente na estrutura educacional brasileira e, conseqüentemente, no ensino de geografia. Esta pode ser identificada nos documentos legais, oficiais, regentes da educação nacional, notados, também, nos livros didáticos e discurso de professores de geografia, constituindo-se em ***doutrinação ideológica***.

Pode-se dizer que a prática pedagógica do professor, que deveria atrelar-se, principalmente, aos aspectos científicos e educacionais, acaba imiscuindo-se com questões de ordem política e, muitas vezes, “politiqueira”. Entretanto, sabe-se que a política, numa concepção ampla, é fundamental à existência humana, mas cabe à educação auxiliar na formação do indivíduo, para que ele se organize e se posicione diante da sociedade.

Então pode-se deduzir que, em princípio, para que o ser humano exerça sua prática política, deve ser formado mediante saberes convalidados pela sociedade atual, e a formação escolar, por meio dos conhecimentos sistematizados e disseminados na escola, é que dá tal suporte. Por essa razão, justifica-se a existência de uma educação formal pública, que tem sua competência na estruturação do ensino, porém, quanto às lides didático-pedagógicas, poderia deixar mais a cargo do professor — mentor e mediador do processo educativo.

Acontece que, muitas vezes, o educador, também responsável pela mediação política, nem sempre percebe os sinais (mensagens — discursos) presentes nos documentos e materiais (livros, textos etc.), assim como dos entes (vinculados ao Estado) responsáveis pela estrutura organizacional do ensino brasileiro.

Nesse sentido, o professor, sendo a base da escola, deveria procurar abstrair-se de algumas ações políticas que prejudicam o processo de ensino-aprendizagem. O professor deveria, como sinalizado anteriormente, cumprir seu papel “subtraindo sua pessoa, para servir apenas à causa do ensino e não se aproveitar da lição para fazer discurso”. (CARVALHO, 2010, p.587).

Isso posto, passa-se, neste derradeiro capítulo, a detalhar e sistematizar as questões aplicativas e metodológicas. Antes, lembra-se de que a organização metodológica desta tese passa pela Análise de Conteúdo (mais documentos) e impressões discursivas. Portanto não adentra na especificidade da Análise de Discurso como se pode deduzir. Entretanto, para esclarecimento, conforme citação abaixo, faz-se alerta quanto à proporção e finalidade da Análise de Conteúdo e Análise do discurso.

A análise do discurso trabalha, tal qual a análise de conteúdo, com unidades linguísticas superiores à frases (enunciados). Mas desde que seu objetivo releva da mesma dimensão que o objetivo puramente linguístico do qual ela deriva por extensão — formular as regras de encadeamento das frases, quer dizer, ao fim e ao cabo descrever as unidades (as macrounidades que são os enunciados) e sua distribuição — é difícil situá-la na contiguidade (e mesmo no lugar) da análise do conteúdo (BARDIN, 1977, p. 44-45).

Como dito anteriormente, a análise de conteúdo, em Bardin, é um conjunto de instrumentos metodológicos em constante aperfeiçoamento, que se aplica a várias formas de “**discursos**”; oscila entre o “rigor da objetividade e a fecundidade da subjetividade”. Por outro lado, análise de conteúdo também abarca a análise documental (discursos e conteúdos expressos em documentos), que e tem por finalidade a “organização de informações a serem usadas ulteriormente com objetivo de facilitar consultas e apontamentos”, permitindo remodelar as informações primárias para um patamar secundário.

Todos os procedimentos descritos na tese passam por **Leitura Flutuante**, inspirada em Bardin e adaptadas a ela, contém fragmentos de textos organizados por meio de citações diretas, referências bibliográficas, palavras e frases captados nos materiais escritos e discursos de professores e demais educadores. Estrutura-se nos domínios da comunicação, via discurso, em forma de **monólogo, diálogo, grupo restrito e comunicação de massa**, a serem ordenadas via análise da expressão, de Bardin (1977, p.189), observando-se, de modo geral, a construção das frases, a ordem das palavras, a escala das palavras e suas conotações.

Acredita-se que esse caminho metodológico possa identificar e comportar as categorias, temas e conceitos marxistas gramscianos, materializados nos discursos do sistema nacional de educação. As categorias e conceitos mais frequentes que devem aparecer, principalmente, nos documentos e depoimentos são: proletariado, burguesia, coletivo, bloco histórico, cultura popular, consentimento, revolução passiva, totalidade teoria e prática, estado, sociedades civil e política, intelectuais (sujeitos educacionais), filosofia da práxis (socialismo) e, principalmente, hegemonia e escola (unitária, única, politécnica e integral).

Lembra-se que a hegemonia, no pensamento gramsciano, é o direcionamento político que perpassa toda a sociedade, passando pela cultura e educação. Em outras palavras, é a direção intelectual e moral da sociedade. Significa que o Estado capitalista não se baseia apenas na força e na pura repressão aos seus adversários, embora a repressão não seja extinta.

Ressalva-se que, em Marx, a questão material, histórica e econômica (capital, lucro, mais valia e trabalho) fica mais evidente, e, em Gramsci, esse aspecto dilui-se na cultura e manifestações sociais. Ambos, Marx e Gramsci, buscam a transformação da sociedade; o primeiro apresenta crítica explícita ao capitalismo e o outro procura mudar — via universidades e educação, ensino de modo geral — “silenciosamente”; o status quo. Na realidade, visa assumir o poder, mediante a ascensão do pensamento da sociedade civil, constituída por sindicatos (de professores e outros) e demais grupos organizados. Nesse sentido, usa o ambiente escolar para incutir, tacitamente, ou diretamente, sua ideologia.

Os demais conceitos e temas, agora de cunho geográfico, alinhados ao materialismo histórico e dialético, portanto, utilizados pela geografia crítica são: capitalismo, socialismo (que em Gramsci é colocado como filosofia da práxis), natureza, sociedade e demais categorias consagradas na geografia, como espaço geográfico, totalidade espacial, lugar, paisagem, território, região (na abordagem crítica revelam significados diferentes de outras abordagens) entre outras.

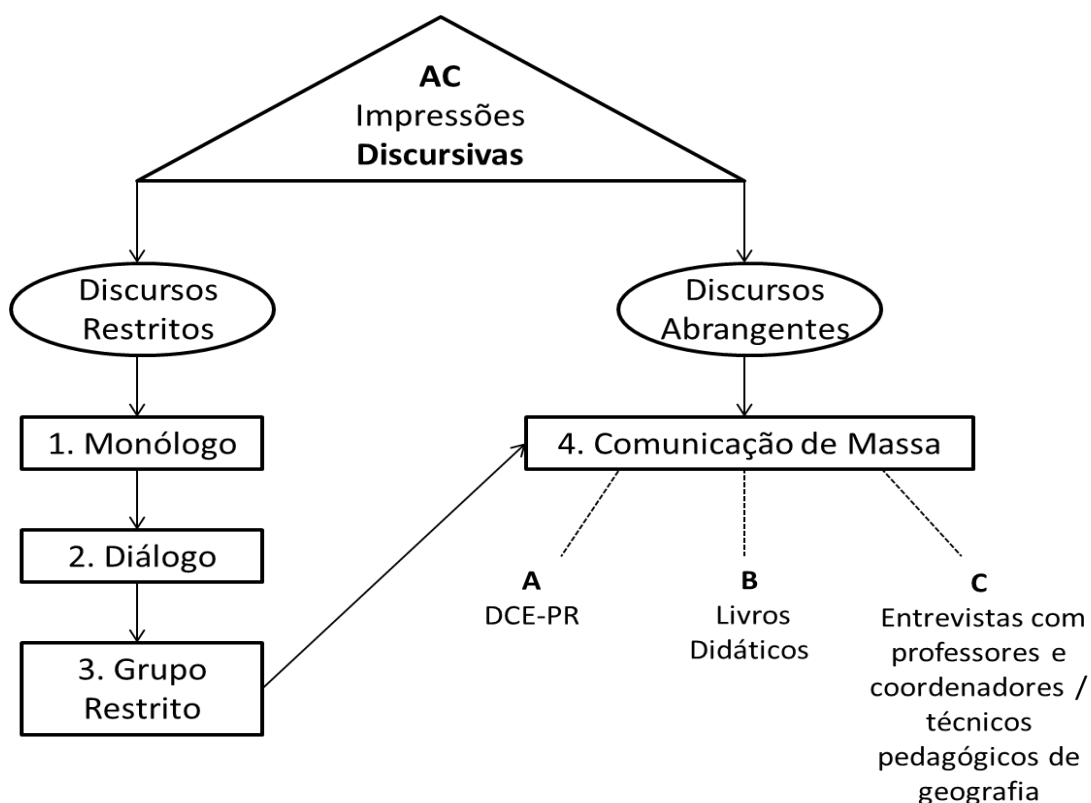
Mesmo alguns temas que não se originaram na geografia crítica, mas foram apropriados por ela como: centro, periferia, países desenvolvidos, subdesenvolvidos, países do Norte (Ricos) e do Sul (Pobres).

Também temas e categorias de inspiração marxista, teorizadas por alguns geógrafos como Milton Santos, a exemplo de totalidade espacial, primeira e segunda natureza, processo, forma, função, fixos, fluxos e meio técnico científico informacional, entre outros.

De modo geral, como apontado, o discurso marxista gramsciano sempre se reporta a transformações sociais que podem ocorrer, desde que haja mudanças no presente sistema socioeconômico vigente, ou seja, o capitalismo. Suas críticas são menos ortodoxas, portanto menos incisivas, em relação ao discurso marxista clássico.

Nesse sentido, em alguns momentos, as mensagens e conteúdos expressos nos documentos, livros de geografia, assim como depoimentos de professores desta disciplina, apresentam-se diluídos, dificultando sua interpretação e análise. Por isso optou-se pela seleção de conteúdos e discursos, aqui denominado de impressões discursivas, organizadas em discursos restritos e abrangentes, conforme indicação abaixo.

FIGURA 2 – Análise de Conteúdo e Impressões Discursivas



Fonte: Organizado pelo autor — CORREIA, Marcos Antonio, 2014.

QUADRO 6 - Síntese da Análise de Conteúdo e Impressões Discursivas

Discursos Restritos: monólogo, diálogos e grupos restritos	Discursos Abrangentes: 4) comunicação de massa
<p>1) Monólogo - Entrevista biográfica narrativa semi estruturada, inspirada em Schütze (2010), com o professor de geografia, com 12 anos de experiência no ensino da disciplina.</p> <p>2) Comunicação dual — diálogos - Diálogos de prof. QPM no GRT (2012/2013). Curso: <i>As Orientações Curriculares de Geografia no Estado do Paraná: da teoria à Prática</i>.</p> <p>3) Grupo Restrito - Atividades realizadas com Grupo de prof. do Curso de Especialização em Geografia <i>Saberes Docentes e a Formação de Professores</i>, disc.: <i>Novas Diretrizes da Geografia nas Escolas Públicas UNESPAR</i>, 2013.</p>	<p>a) Análise das DCE de geografia do Paraná focando no referencial bibliográfico, citações diretas de estudiosos de geografia e educadores, bem como apontamentos de aspectos epistemológicos, pedagógicos e políticos, presentes neste documento.</p> <p>b) Análise, buscando categorias, conceitos e temas próximos ao interesse da investigação nos livros didáticos de geografia (8.º e 9.º anos do ensino fundamental) e 3.ª série do Ensino Médio.</p> <p>c) Análise dos depoimentos e entrevistas de professores de alguns Est. brasileiros e do Est. do Paraná, e coordenadores, técnico-pedagógicos de Geografia dos Núcleos Regionais de Educação do Estado do Paraná.</p>

Fonte: Organizado pelo autor, 2014 — Adaptado de BARDIN (1977).

4.1 Discursos Restritos na Disciplina de Geografia: Monólogo, Diálogos e Grupos Restritos

Neste momento, passa-se a analisar e a interpretar as mensagens, informações e dados dos discursos restritos da disciplina escolar de geografia, de caráter menos abrangente quanto ao número de pessoas envolvidas no domínio da comunicação, de acordo com Bardin.

Após sua finalização, passa-se a analisar e descrever discursos mais abrangentes, ou seja, a comunicação de massa organizada em: a) análise das DCE de Geografia do Paraná; b) análise, buscando categorias, conceitos e temas dos livros didáticos de geografia; encerrando com (letra c) a análise dos depoimentos e entrevistas de professores de alguns Estados brasileiros e do Estado do Paraná, e coordenadores técnico-pedagógicos de Geografia dos Núcleos Regionais de Educação do Estado do Paraná.

4.1.1 Monólogo: entrevista biográfica com Professor de Geografia

O monólogo²⁴ (ANEXO 1) aqui concretizado em forma de entrevista biográfica, narrativa semiestruturada, inspirada em Schütze — com o professor de Geografia — entra no rol das metodologias qualitativas da pesquisa, na Ciência Social e Educação, neste caso, empregada na geografia escolar.

A entrevista foi direcionada para pergunta-chave, relacionada à geografia crítica escolar, de cunho marxista de influência gramsciana. Foram realizadas sete questões abertas, que visaram proporcionar certa liberdade ao entrevistado. Versavam sobre a sociedade, estado, teoria e métodos de ensino, geografia crítica e possível influência do pensamento de Gramsci, na geografia crítica escolar brasileira. Foram colocadas de modo que o entrevistado pudesse elaborar, com certa liberdade, suas posições.

Aqui as sete questões:

- 1) Como foi sua trajetória no Magistério?
- 2) Como se sente como professor de Geografia?
- 3) Comente sobre a relação escola e sociedade.
- 4) Fale sobre a relação Escola, Estado e a disciplina que leciona.
- 5) Como é sua prática em sala de aula? Segue alguma corrente e/ou abordagem Geográfica?
- 6) Fale sobre a Geografia Crítica Escolar.
- 7) Já ouviu falar sobre a influência gramsciana na geografia crítica escolar brasileira? Comente o tema.

Visando otimizar a leitura flutuante, optou-se por selecionar algumas passagens do monólogo, destacando fragmentos expressos nas questões 3, 4, 5, 6 e 7. Observe:

3. Comente sobre a relação escola e sociedade.

...a escola tem papel fundamental na sociedade porque prepara o cidadão pra que ele ingresse, ...trabalhe na sociedade, para que conviva no meio social, ...construindo uma sociedade ...mais humana, ...acaba influenciado o aluno que vem pra escola,...

4. Fale sobre a relação Escola, Estado e a disciplina que leciona.

...o estado tem papel fundamental ...na escola, porque ele comanda. ...cria, elabora todas as leis pela qual a escola deve seguir, ...a escola tem que obedecer...ao estado ...acaba direcionando todas essas diretrizes e os parâmetros curriculares, os conteúdos que a gente vai trabalhar na escola

²⁴ Em ANEXO (1) — transcrição na íntegra — Monólogo: entrevista biográfica com Professor de Geografia.

...é algo elaborado lá de cima ...pelo estado, com base nos seus objetivos ...nós acabamos por ter que seguir essas normas, ...não tem como fugir a essa regra;...vem pronto.

Nas questões 3 e 4 o professor entrevistado comenta e analisa a disciplina que leciona e sua relação com a sociedade, estado e escola. Essas questões foram estrategicamente colocadas com o intuito de traçar percepção (ou não) do professor em relação ao sistema.

Quando o entrevistado, na terceira questão, coloca que a escola tem a função de preparar o cidadão para o trabalho e convivência na sociedade, para construir um mundo melhor, ele deixa transparecer tonalidade progressista em seu discurso. Acrescenta, no quarto item, que o estado tem função fundamental, porque organiza e comanda a escola via instrumento legal, ou seja, os documentos, nesse caso as DCEs do Estado do Paraná, pois este, por meio de diretrizes e parâmetros curriculares, dita os conteúdos curriculares e a forma com que eles devem ser trabalhados no ensino das disciplinas escolares.

Na sequência:

5. Como é sua prática em sala de aula. Segue alguma corrente e/ou abordagem geográfica?

A gente segue ...a geografia crítica, não é? ...o estado direciona ...por meio das diretrizes, ...conteúdos a serem trabalhados na sala de aula, ...baseados na geografia crítica ...Os livros que nós recebemos já vêm com essa abordagem, ...o espaço construído. Na sala de aula, ...existem conteúdos que você acaba dando maior atenção ...talvez porque eles estão, no seu dia a dia ...O jornal fala muito da influência dos Estados Unidos em relação ao mundo, então é um assunto que chama a atenção dos alunos, ...acabam trocando uma ideia como você, então ficam mais fácil trabalhar com esse conteúdo.

Na questão acima, sobre prática em sala, e abordagem geográfica, o entrevistado responde com uma pergunta, “a gente segue a geografia crítica, não é?” Pois “os livros que recebemos já vêm com essa abordagem,” destacando a relação sociedade o espaço elaborado por ela. Nesse sentido, evidencia-se a ingerência do estado nas questões didático-pedagógicas educacionais, pois o professor entrevistado coloca até o papel do livro didático²⁵ fornecido pela SEED do Panamá.

²⁵ Livro organizado pelos próprios professores da rede estadual.

6. Fale sobre a Geografia Crítica Escolar.

...a geografia crítica aborda a questão social, ...construção do espaço pela sociedade, da transformação da natureza ...o estado que nos enfia goela abaixo ...quer que a gente trabalhe a geografia crítica ...existem alguns professores que acabam tentando obrigar o aluno a aceitar determinada informação e que aquilo é verdadeiro e na verdade não é, então aqueles professores militantes que adotam uma postura política partidária ...acabam tentando influenciar, fazer uma lavagem na cabeça do aluno dizendo que aquilo é a verdade e que aquele é o caminho que tem que seguir, não é assim, eles tem que saber que o aluno tem que receber a informação e através da informação saber trabalhar, o que é certo e errado, o que é verdadeiro o que é falso e analisando o que o professor fala, o que está escrito nos livros, o que ele vê na televisão, isso que é geografia crítica, prepara o aluno pra isso. ...tem professor de geografia que também são professores militantes ...querem que o aluno siga aquele caminho...

Nesta questão, sobre a geografia crítica escolar, o professor entrevistado, seguindo discurso marxista, coloca que ela se preocupa mais com o social e a construção do espaço pela sociedade, bem como transformações naturais do espaço. Reafirma que “o Estado que nos enfia goela abaixo ...quer que a gente trabalhe a geografia crítica na escola”.

Aqui uma afirmação incontestável da imposição do Estado em relação à educação. Os documentos orientadores da educação nacional indicam o tempo todo que os educandos devem ser críticos, mas se nem os professores podem estruturar suas aulas, como que fica a criticidade? No mínimo passível de ser criticada.

Na sequência, o entrevistado diz que o aluno deve construir o conhecimento na escola, com auxílio do professor, mas que alguns educadores impõem determinadas ideias aos alunos. Como militantes políticos adotam postura político-partidária e pretendem fazer uma “lavagem na cabeça do aluno ...em vez de proporcionar ao aluno o conhecimento, para que ele possa construir a sua imagem do conhecimento,” do que é certo ou errado.

Aqui o sétimo e último questionamento:

7. Já ouviu falar sobre a influência gramsciana na geografia crítica escolar brasileira? Comente sobre esse tema.

Já ouvi falar, porque nos documentos que o estado nos manda, as diretrizes e parâmetros curriculares sempre têm citações sobre esse autor, o Gramsci, é isso que eu sei. Nunca li nada, nunca procurei me aprofundar, ler sobre, buscar algum livro sobre ele. Eu sei da influência, como o estado ... passa pra nós ...a geografia crítica que nosso trabalho na sala de aula e essa geografia crítica do estado tem influência desse autor. Nós ouvimos sempre falar nele. (Prof. Sedenir – monólogo/entrevista, 2012)

Sobre a última questão (a influência gramsciana na geografia crítica escolar brasileira), o professor entrevistado diz que já ouviu falar, pois esse autor sempre é

citado, mas nunca leu nada. Sabe que Estado do Paraná adotou a geografia crítica e ela tem algo a ver com pensamentos de Gramsci. Essa questão, de certa forma, confirma a estratégia gramsciana ou do segmento que adotou essa ideologia, de tomar, “*silenciosamente*”, o poder, ou seja, via sociedade civil, grupos organizados (ONGs), e, principalmente, via escola, estabelecendo seus parâmetros e dogmas.

Como se pode observar, o monólogo/entrevista realizado com professor do Ensino Básico, com doze anos de experiência no magistério, revela conteúdos a serem explorados na tese em questão. Ora confirma pressupostos, ora reforça indagações, mas, o mais importante, é a possibilidade de manifestação, por meio da “voz” do(s) sujeito(s) envolvido(s) no campo pesquisado, pois seu relato biográfico revela sua atuação cotidiana no meio educacional e comunidade escolar, assim como a ação, mais política do que científico-pedagógica do estado.

O inconveniente é que a educação, eivada desses procedimentos, não consegue preparar o indivíduo para exercer suas capacidades cognitivas e racionais, pois não trabalha mais o conhecimento científico, ou, se trabalha, o faz de forma displicente e imprópria.

Não apresenta metodologia e, muito menos, pedagogia adequada ao aprendizado do conhecimento sistematizado, objetivo central da escola. Na realidade, como destacado, o político, meta principal do pensamento marxista, impede a reflexão no campo da ciência e, conseqüentemente, interfere no processo ensino-aprendizagem.

4.1.2 Comunicação Dual - Diálogos: Depoimentos de Professores de Geografia

A **comunicação dual** (observar ANEXO 2, no final) estruturou-se em diálogos deste professor/pesquisador, com professores do Grupo formado por 16 professores (a maioria de Curitiba) de Geografia, do Quadro Próprio do Magistério (QPM) do Estado do Paraná, via GRT (Grupo de Trabalho em Rede – 2012/2013), intitulado *As Orientações Curriculares de Geografia no Estado do Paraná: da teoria à Prática*. Os temas abordados foram: as orientações curriculares de geografia, a prática docente (de orientação predominantemente marxista gramsciana), relação dos educadores, escola e sociedade.

Os fragmentos de diálogos (leitura flutuante) aqui apresentados, realizaram-se nos meses de março, abril e maio de 2013. Eles não seguem a ordem cronológica de sua execução original, pois optou-se por ordená-los de acordo com os temas e ideias pertinentes à investigação.

Uma relevante participação deste pesquisador, como professor participante do curso mencionado (GTR-2013), foi quando se teve oportunidade de, sistematicamente expor e esclarecer alguns aspectos da geografia crítica e seu ensino no Estado do Paraná, como segue abaixo.

Em relação à geografia crítica escolar, desde 1970/80, notam-se nos documentos oficiais, livros didáticos, discurso de professores, pesquisadores, a preponderância de pensamento marxista de inspiração gramsciana, configurado por meio de categorias como: práxis, filosofia da práxis, sociedade civil, bloco histórico, sócio-histórico..., presentes nas DCEs-PR e outras UF, além de citações diretas e indiretas como: "... Gramsci em sua defesa de uma educação na qual o espaço de conhecimento, na escola, deveria equivaler à ideia de atelier-biblioteca-oficina, ...formação, a um só tempo, humanista e tecnológica". (PARANÁ, 2008, p.20). (o autor - GTR, Fórum: Vivenciando a prática, maio, 2013).

O coordenador/tutor do Curso mencionado, via GRT (Grupo de Trabalho em Rede, 2012/2013), faz relevante depoimento sobre a geografia crítica ensinada no Estado do Paraná, dizendo que existem muitos tecnocratas que são "encobertos por um discurso, apenas teórico, de uma geografia crítica, ou de um posicionamento crítico, que nada mais vai além do discurso, descaracterizado da prática e complexidade da realidade em que vivemos". (Coordenador/tutor, GTR, 2012/2013).

No fragmento abaixo, destaca-se diálogo sobre opções em relação às orientações, observando-se que a maioria dos professores contatados admitem que as DCE-PR apresentam as melhores formas para se ensinar a Geografia. Neste aspecto argumentamos, de certa forma, criticando o discurso dos demais professores.

Cara Profª "A" .

Observando as divergências ocorridas nas Orientações Curriculares paranaenses, ...é que agimos de acordo com as necessidades didático-pedagógicas de determinados grupos e/ou séries e níveis de ensino, ...se o objeto de estudo ...vem de encontro a aspectos físicos como formação geológica do Planeta Terra ...didáticas mais indicadas são a da geografia clássica... Em contra partida, se o objeto de estudo é a questão econômica (ex.: desenvolvimento e subdesenvolvimento, ...centro e periferia), a abordagem mais indicada, talvez, seria a da geografia crítica marxista. As DCEs incorporam categorias marxistas ...o **tempo**, talvez mais próximos de análises histórica e econômicas,... Deixo uma questão, será que esta ou aquela abordagem dá conta de explicar os assuntos tão abrangentes da ciência geográfica? Acredito que ao analisar as Orientações Curriculares

tanto federais e estaduais, não devemos ser reducionistas e herméticos optando por esta ou aquela... (o autor - GTR, Fórum 1, março 2013).

A professora “B” coloca que o estado diz que é democrático, pois facilita o diálogo, e elabora as diretrizes mediante participação dos professores, mas, na realidade, isso não acontece. Em contrapartida respondemos:

Cara prof.^a “B”, sua história, muito semelhante à minha, pois comecei a lecionar em 1984 em colégio particular, e em 1986 no Estado do Paraná e, em 1992 no curso de Licenciatura em Geografia, UNESPAR-FAFI. ...lembro-me das várias reuniões e encontros ..mas, sinceramente, nunca vi minhas sugestões acatadas pelas esferas citadas (o autor - GTR, Fórum 2, abril 2013).

Na continuidade do diálogo a Prof.^a “C” também questiona a participação dos educadores. Ela relata que passou pelos principais documentos (Currículo Básico no Paraná de 1990 e Diretrizes Curriculares da Educação Básica, a partir de 2008), norteadores do ensino da Geografia no Paraná e, em sua opinião, o Currículo Básico foi o mais bem elaborado.

Por outro lado, os PCNs não focaram na formação dos professores, e muitos nem o conheceram. Voltando às DCEs, a prof.^a “C” diz que elas foram elaboradas de forma “pseudoparticipativa”, pois os professores da rede estadual não participaram, portanto “muitos de nós não se reconhecem neste documento, muito menos no processo. ...é um documento muito bem elaborado, mas pouco prático para o professor de sala de aula”. (GTR, 2012/13, Depoimento Prof.^a “C”).

No diálogo com a prof.^a “C”, este pesquisador procurou ampliar a questão, falando da institucionalização da geografia crítica no Brasil, como segue abaixo.

Olá prof.^a “C”, também passei por todas as alterações legais e modificações nos documentos oficiais que direcionam a educação no Paraná. Concorde quando usa o termo “pseudoparticipativa”, pois não temos muito tempo para realizar leituras e análises dos documentos (LDBEN, PCNs, O.C Nacionais, CB, DCEs entre outros. Mal temos tempo na preparação de nossas aulas, mas o sistema insiste em dizer que participamos; muitas vezes por conveniência, aceitamos essa condição. Também estamos imersos em ortodoxias e politicagens, ...mesmo porque a institucionalização da geografia no Brasil, inicia-se academicamente, na USP e esta contaminou a geografia de um marxismo ortodoxo que se espalhou no sistema educacional brasileiro ...o materialismo histórico dialético pode contribuir em alguns aspectos da geografia, mas em outros talvez não se apresente como o mais indicado, pois sua categoria principal [o tempo] não consegue trabalhar de forma plena com o espaço (o autor - GTR, Fórum 02 abril 2013).

...acredito no livre arbítrio didático pedagógico, portanto não comungo com ideias prontas – devemos analisar todas as possibilidades ...acredito que

impede o desenvolvimento das atividades dos professores; mas já que devemos, tanto em nível nacional e estadual, seguir tais indicações; acredito na análise de todos esses documentos (eles apresentam aspectos que alguns professores nem sequer tomam conhecimento, como: epistemológicos, pedagógicos e políticos) e após avaliação atenta, talvez possamos chegar a construção de metodologias mais adequadas (o autor - GTR, Fórum 3, abril 2013).

Olá prof. “Y”, ...concordo com o Sr. quando diz que a escola possui autonomia, ...mas o que constato é que os professores, entre os quais me incluo, de modo geral, não têm muita noção das estruturas filosóficas, ideológicas e teóricas que permeiam os documentos oficiais do ensino no Brasil, desde a Constituição ...LDBEN 9394/96, ..Orientações Curriculares Nacionais, DCEs e outros documentos similares ...muitas vezes não percebemos que existem tais intenções nestes documentos, e, se criticamos um ou outro, devemos, acredito, conhecer mais o que criticamos (o autor - GTR, Fórum 3, abril, 2013).

Olá, prof.^a “D”..., Muitas vezes nós, professores, nos acomodamos ..dialogamos pouco e aceitamos quase tudo que nos é colocado, atribuo isso ao próprio sistema que apresenta discurso diverso à realidade da educação paranaense e brasileira. Como disse o prof. “Y”, “a escola possui autonomia”, mas o que constato é que os professores ...não têm muita noção das estruturas filosóficas, ideológicas e teóricas que permeiam os documentos oficiais do ensino no Brasil... (o autor - GTR, Fórum 3, abril 2013).

Acredita-se que o diálogo realizado no grupo ofereceu oportunidade de manifestações dos educadores envolvidos com o ensino de Geografia, principalmente a este pesquisador, que teve oportunidade de conversar com seus pares, sobre os temas sempre presentes no ensino, especialmente, aqueles ligados diretamente ao trabalho ora realizado.

4.1.3 Grupo Restrito: Professores Especialistas no Ensino de Geografia

O **Grupo Restrito** (ANEXO 3 — ver leitura flutuante completa, no final), terceira etapa do discurso restrito, de acordo como o número de pessoas participantes apresentada no Quadro 5 — síntese da análise de conteúdo e impressões discursivas — utilizou-se de alguns registros de conversações e atividades discentes do Grupo de professores (12 professores de Geografia) do Curso de Especialização em Geografia: *Saberes Docentes e a Formação de Professores* na disciplina de *Novas Diretrizes da Geografia nas Escolas Públicas*,

realizado na UNESPAR (Universidade Estadual do Paraná) no segundo semestre de 2013.

As atividades orientadas por este pesquisador professor basearam-se no DVD *Filósofos da Educação* (Gramsci) da ATTA, Mídia e Educação, 2010, apresentado por Antônio Joaquim Severino, que trataram de temas e categorias como *hegemonia* e *educação/escola* importante na elaboração do corpus desta pesquisa. Outra atividade do referido curso, vinculada e relevante à tese, relacionou-se à ordem pedagógica, mais precisamente à crítica do pensamento pedagógico gramsciano no Brasil. Tais críticas divulgadas por Olavo de Carvalho²⁶ fazem menção ao método educativo de Paulo Freire (declarado Patrono da Educação Brasileira²⁷), um dos principais seguidores de Antonio Gramsci no Brasil.

Por fim, foram realizadas pelos professores do curso citado, na disciplina de *Novas Diretrizes da Geografia nas Escolas Públicas*, entrevista com experientes professores de geografia do NRE de União da Vitória. Essa entrevista abordou questão crucial à tese ora realizada, a saber: O que sabe sobre a influência gramsciana na geografia crítica escolar brasileira — em seus aspectos epistemológico, pedagógico e político — presente nos documentos oficiais regentes da Educação Nacional e paranaense em particular?

Apenas para constar, no mesmo Curso observaram-se de, modo geral, as diversas Diretrizes Educacionais das 27 Unidades da Federação Brasileira (endereços colocados como apêndice no final), que auxiliaram num rápido mapeamento em relação às abordagens pedagógicas contidas nesses documentos.

Após adendo acima, passamos a descrever e comentar as principais ideias resumidas pelos participantes do Curso de Especialização mencionado, que vieram contribuir à investigação ora realizada. Iniciamos com breves fragmentos de algumas professoras que indicam, por meio de categoria, conceitos e temas, a formação do pensamento pedagógico gramsciano e sua influência na educação brasileira.

²⁶ Paulo Freire — o Patrono da Educação Brasileira (Olavo de Carvalho). Vídeio Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=-Mlc68kAuA8>>. Acesso em: 03 ago. 2014.

²⁷ No dia 13 de abril, a Lei 12.612/2012, de iniciativa da deputada Luíza Erundina, deu a Paulo Freire o título de Patrono da Educação Brasileira. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/comunicacao/institucional/noticias-institucionais/paulo-freire-patrono-da-educacao-brasileira-e-homenageado-na-camara>>. Acesso em: 03 ago. 2014.

As colocações abaixo são fragmentos de comentários de professores de Geografia, após assistirem ao DVD mencionado, que tratava de Gramsci e seu vínculo com a educação.

...De acordo com Gramsci, a educação tem papel importante na emancipação universal da humanidade, tornando uma sociedade mais autônoma e mais humanizada, Para Gramsci, “todos os homens são filósofos”. (Prof.^a Anelise. 2013).

...Segundo Gramsci, a educação tem participação fundamental na elaboração, sistematização e irradiação da concepção de mundo que estabelece a ordem social, tal como ela é, pois prepara os intelectuais, que são os agentes dos aparelhos de hegemonia ...papel importante ..o educador exerce suas atividades, ora de preservação da ordem já constituída, ora de transformação ...na escola, pode-se transformar o senso comum num bom senso ...a escola deve elaborar uma ideologia da coesão social ...Os valores hegemônicos, impostos pela sociedade, levam à opressão e à dominação, por isso necessita-se da construção da crítica ...O neoliberalismo reforça o capitalismo, e a escola, para serem consumidores ...a escola unitária gramsciana está muito mais na mídia do que no contexto escolar ...escola unitária: em que Gramsci reúne questões humanas e tecnológicas, em que os alunos ficariam o dia todo na escola (integral).

Paulo Freire se inspirava em Gramsci, ele explorava as potencialidades do senso comum, em busca de um consenso. Gramsci escreve que todo mundo teria uma educação mais adequada, se não houvesse educação para massas (educação para o consumo), pois o neoliberalismo reforça o capitalismo e está preparando as pessoas, a partir da escola, para serem consumidores, ou seja, preparando para o capitalismo. A escola unitária de Gramsci está mais nas mãos da mídia do que no aparelho escolar (Prof.^a Beatriz, 2013).

Na sequência, apresentam-se alguns comentários de professores do curso de especialização mencionado, com base no Vídeo de Olavo de Carvalho, o qual faz críticas ao método de Paulo Freire. Nesse sentido, pode-se dizer que, indiretamente, o autor censura as questões pedagógicas gramscianas. Basicamente, diz que sua metodologia é inconsistente e não acrescenta nada à educação brasileira, que continua a expressar baixo desempenho nas avaliações nacionais e internacionais relativas à educação. Outra crítica é que Paulo Freire é apenas um militante político, que alguns o tratam como sacerdote, e outros dizem que suas teorias são “sacos de vento”.

Veja comentários dos professores cursistas da Especialização em Geografia.

Carvalho critica Freire, dizendo que ele é um inútil desconhecido ...ele é um dos piores políticos ideológicos, ... “puro sacerdote”, ...as ideologias de Paulo Freire só são boas na teoria, porque, na prática, não são aplicáveis ... “principal saco de vento” ... “guru ideológico”. (Prof.^a Beatriz, 2013).

...é simplesmente um teórico e não um educador e que seu discurso é sempre a mesma conversa de sempre ... “é tudo uma palhaçada” (Prof. Márcio, 2013).

...não alfabetiza, uma vez que as técnicas que são utilizadas não elevam os números de pesquisas realizadas anualmente no país, para medir a taxa de alfabetização da população (Prof.^a Edilene, 2013).

...Carvalho, ...Freire, ...o “Patrono da educação brasileira”. ...o sucesso das obras publicadas por Freire, em nada contribuiu para a diminuição do analfabetismo, ...é “a mesma conversa de sempre”. Sua teoria era repetitiva, tratava sempre sobre os mesmos assuntos. “Alguns têm Paulo Freire como sacerdote e outros como saco de vento”. (Prof.^a Paula, 2013).

O autor comenta que, em vários países foram adotados os métodos de Freire, mas que, com isso, não se reduziram as taxas de analfabetismo.

...alguns discípulos de Freire, depois de entenderem seus métodos, dizem que ele não possui originalidade e que sua prática é retórica, com efeito de manipulação, para uma implementação de política social, em que a sua Pedagogia do Oprimido não ajuda a entender nem as revoluções nem a educação em geral, e que não passava apenas de uma pedagogia de oprimidos. Mas o autor aprova calorosamente e diz: Ninguém melhor que Paulo Freire pode representar o espírito da educação, que deu aos nossos estudantes os últimos lugares nos testes internacionais, tirou nossas universidades da lista das melhores do mundo e reduziu para um tiquinho de nada o número de citações de trabalhos acadêmicos brasileiros em revistas científicas internacionais (Prof.^a Regiane, 2013).

Olavo é um crítico que possui uma visão e um poder de argumentação diferenciado da realidade brasileira. Por morar nos Estados Unidos, e possuir títulos fora do Brasil, suas críticas são pesadas, mas expressam uma realidade de opinião, difícil de ser encontrada em território brasileiro.

...Fato é que o povo brasileiro, com sua cultura americanizada, precisa eleger seus heróis, os quais fixam bandeiras a serem seguidas e idolatradas, Olavo trabalha em uma desconstrução dos mitos brasileiros, expressando suas ideias de uma maneira peculiar e, muitas vezes, vulgar. Em ambos os casos há verdades e politicagens; cabe a cada um refletir e tirar suas conclusões sobre os assuntos (Prof. Leandro, 2013).

Nesse sentido, pode-se associar Gramsci e Freire a questões de ordem didático-pedagógicas, observando-se que suas metodologias não se enquadram na educação formal do sistema nacional brasileiro de educação, embora vários estudiosos e educadores pretendam colocá-las como fundamentais a tal modalidade educacional.

Portanto esta tese corrobora a ideia de que as manifestações pedagógicas de Freire, seguidor de Gramsci, não se aplicam ao ensino de base científica e descamba para um sentido político ou, como dito, politiqueiro.

Após apresentar o pensamento gramsciano e algumas críticas a ele, partiu-se para trabalho de campo, por meio de entrevistas. Essa atividade foi fundamental para o esclarecimento da ação política do estado na educação e, principalmente, no ensino de Geografia. Para tanto, destacam-se alguns fragmentos de diálogos (entrevistas) deste grupo restrito, realizados pelos professores Viviane, Anelise,

Flávia, Beatriz, Edilene e Márcio. É preciso lembrar que os apontamentos completos constam no (ANEXO 4).

Todas as impressões dos diálogos partem da questão: o que sabe sobre, a influência gramsciana na geografia crítica escolar brasileira — em seus aspectos epistemológico, pedagógico e político — presente nos documentos oficiais regentes da Educação Nacional e paranaense em particular?

As DCE é o documento norteador para repensar nossa prática como professores de geografia, a partir de questões epistemológicas e metodológicas, que estimulem a reflexão sobre a geografia. Nas DCE paranaenses, os autores que dão esse embasamento são Milton Santos, Moraes, Marx, Gramsci, Paulo Freire. As DCE estão pautadas na Legislação Maior. (Vanuza, Prof.^a de geografia há 12 Anos).

Nós não podemos fugir da política de Estado ...é socialista. ...Somos cumpridores da política de Estado; existe um direcionamento ideológico socialista-marxista. Assim, essa transformação é importante e isso se espera como transformação social. (Davi, Prof. de geografia há 8 Anos).

A geografia tem que ser crítica independente de ser marxista, gramsciana ...não tem como não ser político, a educação é uma ...política de estado e nós como educadores, temos que fazer nossa parte, e sermos agentes de transformação. ...No Paraná trabalhamos mais as DCEs e um livro didático baseado nessas diretrizes para cada disciplina, para trabalhar de forma diferenciada dos PCNs que deveria ser revistos no contexto. (Celestino, Prof. de geografia a 15 Anos).

A geografia crítica está predominando em nossos dias. Na prática a gente não vê mudanças, mas acredito que deveria haver espaço pra outras formas de pensamento. O futuro da geografia está em abrir espaço pra todas as formas de pensamento, ...Como existe o predomínio do pensamento marxista (materialista histórico-dialético), a educação brasileira acabou se tornando monopólio desse pensamento, mas vejo que ele não consegue contemplar todas as possibilidades da sociedade. ...Eu utilizo outras formas de pensamento, embora as diretrizes do estado acabem sempre se baseando no pensamento marxista. (Marcio, Prof. de geografia há 9 Anos).

Com relação a essa influencia gramsciana não tenho embasamento, mas o marxismo é muito influente nos documentos oficiais, são bem marxistas e têm bastante influencia no ensino. Prefiro organizar minhas aulas dentro dos regulamentos, assim que tem de ser. Se a gente manda ou faz qualquer coisa que não esteja de acordo com as normas acaba tendo que refazer tudo. A gente tem que seguir bem à risca as indicações. A geografia crítica é muito importante, por que vai fazer o aluno ter uma visão diferente da sociedade, pois ele será crítico. ... (Prof.^a de geografia há 12 Anos).

As DCEs de geografia, no Paraná, têm influência marxista e tende a valorizar aspectos sociais, históricos e políticos. Organizo minha prática pedagógica em cima dos PCNs, pois eles dão suporte teórico-metodológico de como trabalhar. Existe lei maior que é a LDBEN 9394/96 e as DCEs de cada Estado têm que ser submetidas a essa lei maior. ...O capitalismo é desumano. ...Os aspectos epistemológicos precisam ser estudados e trabalhados. Nos documentos podemos citar Milton Santos, autor de vários

livros, ele era marxista e sempre foi crítico dos aspectos epistemológicos e políticos que envolvem a geografia. (Nelson, Prof. de geografia há 20 Anos).

Com esses depoimentos de professores de Geografia, encerramos o que selecionamos como grupo restrito, os quais foram fundamentais para indicar parte das percepções discursivas desses sujeitos educacionais, responsáveis pelo tratamento científico-pedagógico desenvolvido nas escolas referentes ao ensino da disciplina de Geografia.

O que fica bem demarcada é a percepção, por parte dos educadores, do poder exercido pelo estado em relação à educação e consequente direcionamento teórico-metodológico e todo o tratamento didático-pedagógico advindo dessa ação política.

Alguns depoimentos são categóricos: “não podemos fugir da política de Estado” que é socialista, esses pensamentos estão generalizados na educação brasileira. “Como existe o predomínio do pensamento marxista (materialista histórico dialético), a educação brasileira acabou-se tornando monopolizada por esse pensamento, mas vejo que ele não consegue contemplar todas as possibilidades da sociedade”.

Após analisar e interpretar os discursos restritos, de acordo com número de pessoas envolvidas na comunicação, iniciada com **monólogo** — entrevista-biográfica com professor de Geografia do Ensino Básico —, passando pelo discurso dual ou **diálogo**, com professores efetivos na Secretaria da Educação do Paraná, até chegar ao **grupo restrito**, com a participação de professores em processo de especialização, pôde-se notar que os temas ligados ao sistema educacional brasileiro são recorrentes.

No geral, percebe-se forte direcionamento do estado diante da sociedade, que tem na escola seu espaço para organizar, produzir e disseminar os saberes, principalmente, o de ordem científica. Mas, pelas impressões discursivas até aqui realizadas, percebe-se que os educadores, envolvidos por um sistema educacional castrador, são tolhidos em relação à vontade e, mesmo, à capacidade do professor, que é a de professar seu conhecimento. Por outro lado, alguns não percebem a dominação estatal e, outros, mesmo sabendo, preferem acatar, sem questionar ou refletir sobre essa condição.

4.1.4 Discursos Abrangentes: comunicação de massa

A Análise de Conteúdo, dentro dos domínios discursivos oriundos de materializações ou códigos escritos e orais, denominado por Bardin de comunicação de massa, nesta tese caracterizada como *discursos abrangentes*, por sua densidade e abrangência, aqui é tratado e subdividido em três momentos de análises, constituindo-se em Leitura Flutuante.

Em primeiro lugar (A – leitura flutuante) análise das DCEs de Geografia do Estado do Paraná, destacando referencial bibliográfico marxista ou próximo, mediante citações diretas de estudiosos de geografia e educadores, bem como apontamentos destacando aspectos epistemológicos, pedagógicos e políticos presentes neste documento.

No segundo momento, (B), identificam-se conteúdos, categorias, conceitos e temas oriundos de pensamento marxista gramsciano, constantes nos livros didáticos de geografia (8.º e 9.º anos do Ensino Fundamental) e 3.ª série do Ensino Médio.

E, finalmente, (C), análise das impressões discursivas presentes nos depoimentos e entrevistas de professores de alguns Estados brasileiros e, principalmente, do Estado do Paraná, assim como discursos de coordenadores técnico-pedagógicos de Geografia dos Núcleos Regionais de Educação do Estado do Paraná.

4.1.4.1 Impressões Discursivas Presentes nas DCEs de Geografia do Estado do Paraná

Esta subseção demonstra parte do conteúdo expresso nas DCEs de Geografia do Estado do Paraná, no que diz respeito ao referencial bibliográfico de cunho marxista, ou próximo desse pensamento, apresentando, também, citações diretas de estudiosos e educadores de Geografia, bem como apontamentos destacando aspectos epistemológicos, pedagógicos e políticos presentes neste documento. É mais uma inserção metodológica para estabelecer impressões discursivas presentes neste fundamental documento legal da educação e do ensino de Geografia.

O procedimento busca identificar alguns pontos-chave para entendimento das proposições do documento, ou seja, as Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná. Nesse sentido, destaca aspectos já mencionados, formadores de leitura flutuante. Organiza-se, sinteticamente, nos quadros 7 e 8, a seguir. Esses quadros apresentam-se na íntegra, em forma de anexos, no final do trabalho, pois, como comentado anteriormente, funcionam como fontes primárias.

QUADRO 7 - Leitura Flutuante: DCE-PR de Geografia: Referências bibliográficas e citações

DIRETRIZES CURRICULARES DA EDUCAÇÃO BÁSICA - GEOGRAFIA Secretaria de Estado da Educação do Paraná	
Referências Geografia Crítica: Marxistas Gramscianos	Referências Educação de Pensamento Crítico
<p>KAERCHER, N. A. Desafios e utopias no ensino de geografia. In: CASTROGIOVANNI, A. C. et all (Orgs.). Geografia em sala de aula: prática e reflexões. Porto Alegre: UFRGS/AGB, 2003.</p> <p>LACOSTE, Y. A Geografia: isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra. Campinas: Papirus, 1988.</p> <p>SANTOS, M. Da totalidade ao lugar. São Paulo: Edusp, 2005.</p> <p>_____. Espaço e Método. São Paulo: Nobel, 1985.</p> <p>VESENTINI, J. W.(org.). O ensino de Geografia no século XXI. Campinas: Papirus, 2004</p>	<p>KOSIK, Karel. Dialética do concreto. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.</p> <p>MARX, Karl. Manuscritos econômico-filosóficos e outros textos escolhidos. São Paulo: Nova Cultural, 1987.</p> <p>MÈSZÁROS, I. A educação para além do capital. In: O desafio e o fardo do tempo histórico: o socialismo no século XXI. São Paulo: Boitempo, 2007, p. 195-224.</p> <p>NOSELLA, P. A escola de Gramsci. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992. 34</p> <p>SACRISTÁN, J. G. O currículo: uma reflexão sobre a prática. Trad. Ernani F. da F. Rosa, Potro Alegre: Artmed, 2000.</p>
Citações Autores Marxistas Gramscianos	Citações Autores Educacionais/Filósofos
<p>...na Geografia Crítica, ...a região lablachiana foi entendida como um “conceito obstáculo” (LACOSTE, 1988, p. 59). p.57</p> <p>...O espaço resulta do casamento da sociedade com a paisagem. O espaço contém o movimento. Por isso, paisagem e espaço são um par dialético. (SANTOS, 1988, p. 71-72). p.55</p> <p>Compreender as desigualdades sociais e espaciais é uma das grandes tarefas dos geógrafos educadores, para que a nossa ciência instrumentalize as pessoas a uma leitura mais crítica ...que desemboque numa maior participação política dos cidadãos a fim de que possamos ajudar a construir um espaço mais justo e um homem mais solidário ... (KAERCHER, 1999, p. 174).p.76</p>	<p>...a escola deve incentivar a prática pedagógica “...uma transformação emancipadora”. (MÈSZÁROS, 2007, p. 212). p.15</p> <p>O importante do currículo é a experiência, a recriação da cultura em termos de vivências, a provocação de situações problemáticas [...]. (SACRISTÁN, 2000, p. 41). p.18</p> <p>Gramsci sintetiza, no ideal da escola moderna para o proletariado, as características da liberdade e livre iniciativa individual com as habilidades necessárias à forma produtiva mais eficiente para a humanidade de hoje. (NOSELLA, p. 20). p. 21</p> <p>A formação dos cinco sentidos é um trabalho de toda história universal até nossos dias. ...(MARX, 1987, p. 178). p. 23</p> <p>...O que se ensina, sugere-se ou se obriga a aprender expressa valores e funções que a escola difunde num contexto social e histórico concreto. (SACRISTÁN, 2000, p. 150). p.24.</p>

A intenção do quadro acima é demonstrar, mediante referências bibliográficas e citações diretas, a presença de pensamento marxista na geografia escolar paranaense, que assumiu categoricamente a tendência crítica marxista/gramsciana no ensino formal de geografia.

Quanto às referências, selecionaram-se alguns estudiosos, tanto da geografia crítica e da educação, como: Kaercher, Lacoste, Santos, Vesentini, ligados à geografia e Mészáros, Marx, Nosella, Sacristán, vinculados à educação. Estes, além de outros (vide ANEXO 5), são frequentemente citados em vários documentos legais e obras referentes ao ensino de Geografia e educação, de modo geral.

A seguir, no quadro 8, também em forma de anexo (6), no final (com informações mais completas), identificam-se aspectos epistemológicos, pedagógicos e políticos constantes nas DCE-PR de Geografia. Esse procedimento se justifica devido à dificuldade de se localizar, no texto, tais aspectos fundamentais à compreensão do documento.

QUADRO 8 - Leitura Flutuante:

Aspectos epistemológicos, pedagógicos e políticos das DCE-PR de Geografia/Crítica

DIRETRIZES CURRICULARES DA EDUCAÇÃO BÁSICA - GEOGRAFIA Secretaria de Estado da Educação do Paraná Aspectos: Epistemológicos, Pedagógicos e Políticos		
Epistemológico	Pedagógico	Político
<p><i>Nestas DCEs o conceito adotado para o objeto de estudo da Geografia é o espaço geográfico, ..espaço produzido pela sociedade</i> (Lefebvre, 1974), composto pela inter-relação entre <i>sistemas de objetos</i> naturais, culturais e técnicos – e <i>sistemas de ações</i> – relações sociais, culturais, políticas e econômicas (Santos, 1996). p.5</p> <p>A interdisciplinaridade é uma questão epistemológica e conceitual dada ao conteúdo, ...concretizando-se na articulação das disciplinas cujos conceitos, teorias e práticas enriquecem a compreensão p.27</p> <p>Paisagem - ..totalidades socioespacial determinada por interesses econômicos e políticos, definidos por relações internacionais....Nestas DCE, será adotada a concepção de paisagem que foi reelaborada pela Geo. Crítica a partir ...de 1980. p.54</p> <p>Região na Geografia Crítica, a região lablachiana foi entendida como um "conceito obstáculo"p.57</p> <p>A partir de 1990, outras análises críticas do fenômeno regional destacaram os regionalismos como luta social, deslocando, a discussão do conceito de região ...p.57</p>	<p><i>...ênfase à escola como lugar de socialização do conhecimento,....importante para os estudantes das classes menos favorecidas</i> (p.14) ...precisa atender igualmente aos sujeitos, seja qual for sua condição social e econômica, seu pertencimento étnico e cultural (p.15) ...espaço do confronto e diálogo entre os conhecimentos sistematizados e os conhecimentos do cotidiano popular. (p.21))</p> <p>A interdisciplinaridade ...contextualização sócio-histórica como princípio integrador do currículo. ...práxis no processo pedagógico, .</p> <p>...avaliação deve envolver o coletivo da escola, para que todos assumam seus papéis e se concretize um trabalho pedagógico. p.33</p> <p>Paisagem Segundo Cavalcanti (2005), ...é necessário que os alunos compreendam que a paisagem atende a funções sociais diferentes ...Portanto, a análise pedagógica da paisagem deve ser no sentido de sua aproximação do real estudado, por meio de diferentes linguagens.p.55</p> <p>Região ...no ensino ...às discussões sobre os regionalismos, mesmo que construam regiões pouco longevas; os blocos econômicos, uma vez que direcionam a política e a economia em relações internacionais; a formação das redes que articulam e conferem estatuto diferenciado a locais (CORRÊA, 1986, p. 42 apud PARANÁ 2008, p.57).</p>	<p>políticas públicas o papel da escola ...da perspectiva das teorias críticas ...são: Quem são os sujeitos da escola públ.? De onde eles vêm? Que referências sociais e culturais trazem para a escola? p.16 ...O currículo ...é a proposta destas Diretrizes para a rede estadual de ensino do Paraná, no atual contexto histórico. p.19</p> <p><i>...estas DCE se apresentam como documento norteador para um repensar da prática pedag. dos professores de Geografia, a partir de questões epist., teóricas e metodológicas que estimulam a reflexão sobre essa disciplina e seu ensino.</i>p.50</p> <p>...os conteúdos devem ser tratados pedagogicamente, a partir das categorias de análise – <i>relações espaço ↔ temporal, relações sociedade ↔ natureza</i> – e do quadro conceitual de referência da Geografia.76</p> <p>...o conceito de contextualização propicia a formação de sujeitos históricos – alunos e professores – que, ao se apropriarem do conhecimento, compreendem que as estruturas sociais são</p>

QUADRO 8 - Leitura Flutuante

Aspectos epistemológicos, pedagógicos e políticos das DCE-PR de Geografia/Crítica

(continuação)

DIRETRIZES CURRICULARES DA EDUCAÇÃO BÁSICA - GEOGRAFIA Secretaria de Estado da Educação do Paraná		
<p>Lugar...A Geocrítica...valorizou suas determinações político-econômicas em relação ...p.60</p> <p>Território ..na Geocrítica ...passaram a considerar outras escalas ...os países periféricos, alterando as relações socioespaciais nas escalas regionais, nacionais e internac. p.63</p> <p>Natureza - A Geografia Crítica, propôs outra concepção para a relação Sociedade ↔ Natureza. p.65-66</p> <p>Sociedade - nestas Diretrizes, a sociedade em seus aspectos sociais, econômicos, culturais e políticos e nas relações que ela estabelece com a natureza ...p.67</p>	<p>Lugar Nestas DCEs adota-se o conceito de lugar, pela ...crítica, porque por um lado é o espaço onde o particular, o histórico, o cultural e a identidade permanecem presentes ...p.62</p> <p>Território - Nestas diretrizesEm sala de aula, é importante abordar as diferentes territorialidades espaciais, desde os micros até os macroterritórios. p.63</p> <p>Natureza - A Geografia Crítica, no ensino, inicialmente negou a importância do estudo das dinâmicas da natureza para a compreensão do espaço geográfico ...p.67</p> <p>Sociedade ...o ensino da Geografia ...atuar de maneira crítica na produção socioespacial do seu lugar, território, região, enfim, de seu espaço.p.68</p>	<p>históricas, contraditórias e abertas. ...Essa compreensão se dá num processo de luta política em que esses sujeitos constroem sentidos múltiplos em relação à Assim, podem fazer escolhas e agir em favor de mudanças nas estruturas sociais.</p> <p><u>É nesse processo de luta política que os sujeitos em contexto de escolarização definem os seus conceitos, valores e convicções advindos das classes sociais ...p.30</u></p>

Fonte: Organizado pelo autor – CORREIA, Marcos Antonio, 2014.

A ideia de destacar os aspectos mencionados é evidenciar que cada um, mesmo ligados entre si, tem suas respectivas especificidades, que devem ser respeitadas, caso contrário, corre-se o risco de não se atingir o objetivo básico, que é o ensino-aprendizagem da disciplina de Geografia no ensino público formal.

Observa-se que, por questões metodológicas, como se configura em leitura flutuante, opcionalmente, foram selecionados alguns conceitos e categorias como paisagem, região, sociedade, território, natureza e lugar, consagradas na ciência geográfica e, aqui, mais especificamente, direcionadas à geografia escolar crítica.

Ressalva-se que o quadro 8 foi estruturado com certa dificuldade, pois as DCEs do Paraná, assumidamente progressista-marxistas, alertam que os aspectos epistemológicos, pedagógicos e políticos não devem ser tratados, separadamente, e, se analisarmos detalhadamente esse documento, é o que acontece.

Por outro lado, como colocado desde o início, com base no pensamento de Max Weber, o qual vem ao encontro da demonstração desta tese, a vocação científica, para ser efetivamente elaborada, deve dissociar-se da vocação política.

Pode-se dizer que as impressões discursivas contidas nas diretrizes curriculares paranaenses imprimem forte conteúdo político, pois interferem sobremaneira na condução científica e didático-pedagógica dos educadores.

4.1.4.2 Impressões Discursivas Presentes nos Livros Didáticos de Geografia

Por meio de três fragmentos constituídos em leituras flutuantes de livros didáticos dos 8.º e 9.º anos do Ensino Fundamental e da 3.ª série do Ensino Médio, procurou-se demonstrar o comportamento discursivo desses materiais didáticos, muito utilizados no ensino nacional brasileiro, principalmente, na disciplina de Geografia.

Essas impressões discursivas estão sinteticamente acomodadas nos (QUADROS 9,10 e 11) com os respectivos anexos (7,8 e 9) , dispostos no final da tese logo abaixo, os quadros apresentam, em primeiro plano, a referência dos respectivos livros consultados; os livros do Ensino Fundamental fazem parte do Plano Nacional do Livro Didático, para os anos de 2014, 2015 e 2016, e o livro do 3.ª série do Ensino Médio pertencem ao PNLD de 2012, 2013 e 2014. A parte inferior dos referidos quadros indicam algumas referências bibliográficas que auxiliam na compreensão das possíveis tendências teórico-pedagógicas desses materiais.

Em suas partes mais abrangentes, os quadros trazem palavras, ideias, sentenças, frases e menções de repercussões progressistas, configurando-se em discursos majoritariamente marxistas. Aliás, observando outros livros didáticos de Geografia do Plano Nacional, pode-se dizer que seguem padrão semelhante.

Quanto ao conteúdo, as três obras observadas obedecem ao mesmo padrão, ou seja, as ideias e mensagens têm o mesmo teor discursivo, de forma que apresentam críticas ao sistema capitalista. Os temas se reportam à economia e à evolução histórica da humanidade, que no pensamento marxista interfere nos demais âmbitos da sociedade.

De acordo com o pensamento marxista, facilmente identificável nos livros didáticos, a ação política dos poderosos pode ser realizada por países ou grupos econômicos que tiram vantagens dos menos favorecidos. Nesse sentido, divide-se a sociedade atual em ricos e pobres, desenvolvidos e subdesenvolvidos, centro e periferia.

No quadro 9, que apresenta conteúdos geográficos disciplinares para o 8.º ano do Ensino Fundamental, além dos temas e conceitos citados, podem-se identificar outros, comuns ao discurso da geografia crítica como: Estado subentendido como organização política que controla a sociedade; Território,

associado ao poder político dominador; Primeiro, Segundo e Terceiro Mundos, termos em desuso, substituídos pelos termos: países ricos, pobres e emergentes; organização socioeconômica dos países; países socialistas de economia planificada, bloco socialista; globalização, tratada geralmente como processo negativo à sociedade; Guerra Fria, Fluxos de mercadorias; o comércio global desigual; hegemonia política; industrialização tardia; Organização Internacional do Trabalho, sempre revelando que existem desigualdades e injustiças que a serem corrigidas.

QUADRO 9 - Leitura Flutuante: Citações diretas (evidenciando palavras, ideias, conceitos e temas) e Referências do Livro Didático de Geografia do 8.º ano do Ensino Fundamental

ADAS, Mellen; ADAS, Sergio. Expedições Geográficas. São Paulo: Moderna, 2011. PNLD 2014, 15 e 16.

Estado: organização política...p.20. Nação: ...unido por um passado histórico ...(p.20) ...Território: ...o estado exerce soberania. (p. 21). ...as diferenças e desigualdades. Estados que exercem grande poder político e militar , ...Estados Unidos ...países da União Europeia ...grandes diferenças no desenvolvimento científico, tecnológico e socioeconômico. p.32. Desigualdades no Desenvolvimento Científico e Tecnológico ...maior poder nas relações internacionais ...países desenvolvidos. p. 32. ...a desigualdade quanto à produção de riqueza e a sua concentração em poucos países. p.3 ...países desenvolvidos e subdesenvolvidos começaram a ser largamente utilizadas, referindo-se, respectivamente, aos países com elevado desenvolvimento econômico e àqueles que não apresentavam tal desenvolvimento. p.36 Primeiro, Segundo e Terceiro Mundos... desenvolvimento econômico ...organização socioeconômica dos países...Primeiro Mundo, que reunia países capitalistas desenvolvidos; Segundo Mundo...países socialistas de economia planificada; e Terceiro Mundo,...países capitalistas subdesenvolvidos. p.37. ...Com a desagregação do bloco socialista ...a expressão “Segundo Mundo” perdeu...expressões “Primeiro Mundo” e “ Terceiro Mundo”, quando ...países desenvolvidos e os países menos desenvolvidos...p.38 ...Países do Norte e Países do Sul - ‘Norte’ para referir-se aos países desenvolvidos e ‘Sul’, aos subdesenvolvidos. Países desenvolvido. p.40. ...Países ex-socialistas ...países do bloco socialista, ...o regime socialista e implantaram o sistema capitalista. p.41. ...Emergentes - ...por não considerar as condições de vida da população, a expressão “emergente” , tal como “país em desenvolvimento”, pode mascarar graves problemas sociais... p.42. ...A globalização ...Guerra Fria – conflito caracterizado pela presença de dois blocos de poder político e econômico rivais: o capitalista, ...Estados Unidos; e o socialista, ...União Soviética. Esses dois países disputavam entre si a ampliação de suas áreas de influência no mundo. (p.52) ... globalização ...desigualdades no espaço geográfico mundial (p.54) ...Fluxos de mercadorias: o comércio global desigual - difusão de um estilo de vida baseado no consumo, ...sociedade do consumo, ... (p.56). Organização Internacional Do Trabalho (Oit) ...“ter” tornou-se mais importante que o “ser”. p.75. Países de industrialização tardia p.108 ...hegemonia política e dominariam o comércio no continente (p.273). Região ou território ...na dependência de um Estado (é empregado em sentido equivalente a domínio). p.274.

Referência - Geografia/Geografia escolar

KAECHER, Nestor André. Desafios e utopias no ensino da Geografia. Rio Grande do Sul: Editora da Universidade de Santa Cruz do Sul, 1997.

MOREIRA, Ruy. O discurso do avesso (para a crítica da Geografia que se ensina). Rio de Janeiro: Dois Pontos, 1987.

OLIVEIRA, Ariovaldo U. de (Org.). Para onde vai o ensino de Geografia? São Paulo: Contexto, 1999.

RESENDE, Márcia Spyer. A Geografia do aluno trabalhador. São Paulo: Loyola, 1986.

VESENTINI, José W. Para uma Geografia crítica na escola. São Paulo: Ática, 1992.

SANTOS, Milton. Ensaio sobre a urbanização latino-americana. São Paulo: Hucitec, 1982.

Referência – Educação/Ensino

LIBÂNEO, José C. Didática. São Paulo: Cortez, 1990.

SAVIANI, Demerval. Escola e democracia. São Paulo: Cortez, 1986.

YVGOTSKY, Lev Semenovich. Pensamento e linguagem. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

Fonte: Organizado pelo autor — CORREIA, Marcos Antonio, 2014.

O (QUADRO 10) segue o mesmo formato, inclusive com muitos termos e conceitos iguais ou semelhantes aos tratados no ano 8.º ano, ou seja, aborda temas econômicos, políticos, permeados por conteúdo histórico, sempre criticando o sistema socioeconômico vigente. Afora os temas mencionados, na série anterior, pode-se destacar a globalização, num sentido mais cultural; o terrorismo, usado como ação política por alguns grupos; o fundamentalismo islâmico; sociedades africanas, como legado de exclusão e desigualdade socioeconômica gerada pela colonização.

QUADRO 10 - Leitura Flutuante: Citações diretas (evidenciando palavras, ideias, conceitos e temas) e Referências do Livro Didático de Geografia do 9.º ano do Ensino Fundamental

<p>ADAS, Mellen; ADAS, Sergio. Expedições Geográficas. São Paulo: Moderna, 2011. PNLD 2014, 15 e 16.</p>
<p>...<u>socialismo</u> e a “cortina de ferro” ...baseado na coletivização dos meios de produção ...<u>bloco político e ideológico</u> ...opondo-se assim aos Estados Unidos ...Dois <u>Blocos de Poder</u>...<u>países capitalistas e socialistas</u> p.19. ...<u>superpotências</u> ...<u>hegemonia</u>...de áreas de influência no mundo p.12. ...<u>socialismo</u> ...<u>Karl Marx e Engels</u> ...poder exercido pelo Partido Comunista. p.22. O fim dessa <u>superpotência</u> marcou também o fim da bipolarização do poder no mundo... p.23. Na União Soviética as quinze repúblicas tornam-se Estados independentes p.23. ...surtiu ordem mundial monopolar,<u>hegemonia planetária dos Estados Unidos</u> ...p.24. ...o terror foi usado para obter-se o poder...<u>o terrorismo</u> ...<u>fundamentalismo islâmico</u>...modo pelo qual grupos políticos impõem sua vontade...p.25. ...<u>globalização</u>...organizações internacionais regionais ... <u>blocos econômicos</u>. p.43 ... <u>desigualdades socioeconômicas</u>...p.56. ...<u>emergentes</u> e os <u>menos desenvolvidos</u> serão os maiores geradores de megacidades...<u>países desenvolvidos</u> tendera a estabilização. ...As migrações internacionais...<u>desigualdades socioeconômicas</u> p.56. ... transacionais...que influencia na universalização de alguns hábitos e contribui para a...<u>globalização cultural</u>. p.61 ... <u>fluxos mundiais</u> (mercadorias, capitais, informações etc.) ... A rede de <u>idades globais</u> reflete, de certo modo, a importância econômica, financeira, política, cultural e tecnológica de cada país onde se situa no contexto do <u>sistema capitalista</u> mundial...o turismo internacional...p.63... <u>As religiões</u>...<u>refletem acontecimentos políticos e geopolíticos mundiais</u>. p.66 ...A divisão internacional do trabalho e o narcotráfico ... também favorece a prática de outras ações ilegais. ...Desafios humanos da ONU e...<u>mundo global</u> p.74 ...ONU um pacto internacional pela eliminação da pobreza conhecido como Declaração do Milênio.p.76 ...<u>fluxos globais</u> ...o tráfico de armas, a corrupção; o tráfico de pessoas a lavagem de dinheiro p.81 ...Apesar de a União Europeia ...apresenta <u>desigualdades socioeconômicas espaciais</u>. p.105 ...a dinâmica da <u>globalização</u> estimula...grupos criminosos internacionais.p.79 ...A maioria das regiões dedicadas á produção de drogas situa-se nos países menos desenvolvidos, o que é explicado em parte pela posição que eles ocupam na divisão internacional do trabalho. p.80 ...países que formam o <u>centro</u> da União Europeia...<u>periferia</u>, existem espaços mais e menos dinâmicos economicamente ...p.106. ...Estados Unidos, Japão, França, Alemanha, Bélgica e outros, a Rússia ...poder econômico para exercer o neocolonialismo e o imperialismo ...p.118 ...União Soviética...iniciou reformas econômicas, políticas e sócias ... No plano político, o Estado proibiu a existência de outros partidos políticos, manifestações populares e a liberdade de expressão...o <u>Estado ditatorial</u>. p.121. ...A <u>transição do socialismo para o capitalismo</u> causou impactos não só na economia, ...o desenvolvimento <u>econômico não é homogêneo</u> na organização, que apresenta desigualdades tanto na indústria como no setor agrícola. p.133 ...As condições desfavoráveis em que se encontram muitas <u>sociedades africanas</u> refletem, em parte, o <u>legado de exclusão e desigualdade socioeconômica</u> gerado durante a colonização e mantido por governos posteriormente instalados. p.247.</p>
<p>Referência - Geografia/Geografia escolar HAESBAERT, Rogério. Blocos Internacionais de Poder. São Paulo: Contexto, 1990. HARVEY, David. Condição Pós-Moderna.13. ed. Trad. A. U. Sobral; M. S. Gonçalves. São Paulo Loyola, 2004. LACOSTE, Yves. Atlas Géopolitique. Paris: Larousse, 2007. SANTOS, Milton. Por uma outra globalização: do pensamento único á consciência universal.11. Ed. R. Janeiro: Record, 2004.</p> <p>Referência – Educação/Ensino GENTILI, Pablo. Globalização excludente: desigualdade, exclusão e democracia. Petrópolis: Vozes, 2000.</p>

Na 3.^a série do Ensino Médio continua o mesmo discurso da geografia crítica, agora com indicações mais claras, como esta: “Karl Marx argumentava que os empresários capitalistas mantinham, estrategicamente, certo número de desempregados (um exército industrial de reserva)”. E também algumas críticas mais contundentes ao capitalismo e ao neoliberalismo, como: “as políticas neoliberais que, ao serem incorporadas pelos países subdesenvolvidos, fragilizaram as relações trabalhistas e retiraram a proteção social”. Além de colocações explícitas contra os Estados Unidos. “O governo norte-americano fez uso intensivo da mídia para manipular a opinião pública...” (todas as citações constam do QUADRO 11, na página seguinte).

Nesta série podem-se acrescentar menções como: grupos de esquerda em luta contra governos capitalistas; diferentes grupos étnicos e também racismo e a xenofobia; mercado de massa; classes dominantes; terrorismo de Estado; Espaços públicos e democracia; desigualdade no espaço urbano; o exercício da cidadania; áreas periféricas das grandes cidades; processo de favelização; mercadorias produzidas com maior especialização e divisão do trabalho entre outros temas — ver quadro, na próxima página .

Especificamente, em relação a esse livro didático, os conteúdos da Geografia denominada crítica, deixam transparecer que não são exatamente críticos, pois partem de ideias prontas alinhadas ao pensamento marxista, ou seja, induzem o educando a ter determinadas interpretações.

Como exemplo, podemos pegar a imagem contida no quadro em questão (11), o qual traz a seguinte inscrição: “Se você não quer dividir sua riqueza comigo, eu vou ter que dividir minha miséria com você”.

QUADRO 11 - Leitura Flutuante: Citações diretas (ideias, conceitos e temas) e Referências do Livro Didático de Geografia da 3.ª Série do Ensino Médio.

Elian A Lucci, Anselmo Branco e Cláudio Mendonça. **Território e Sociedade no Mundo Globalizado**, 2010. PNLD: 2012/13 e14.

...a visão etnocêntrica avalia o mundo e os diferentes grupos étnicos p.12 ...a um mesmo sistema econômico, o capitalismo comercial ...baseada no estado nacional p.13 ...A Revolução Industrial ...acumulação de capital e à difusão das relações de trabalho assalariado p.13 ...aspectos marcantes da civilização ocidental, e do próprio capitalismo, é o individualismo, conceito - indivíduo se afirma sobre a sociedade ...mercado de massa...p.15 ...Até 1988, o Brasil via os índios como seres humanos menos desenvolvidos, que precisavam ser protegidos enquanto recebiam educação.p.18. ...os descendentes dos africanos enfrentam inúmeras dificuldades decorrentes da origem étnica...o sistema de cotas nas universidades públicas ...servem para mascarar a real situação do ensino do país. p. 21



Tema: Desigualdade p.22

...Guerra Fria, ...União Soviética ...forças politicamente...economia capitalista global,p.27 ...globalização, ampliava-se os conflitos étnico-nacionalistas nessa concepção, o nacionalismo confunde-se com o racismo e a xenofobia.p.28 ...Guerra Fria é outro importante fator de instabilidade e de intensificação dos conflitos.p.42 ...as racionais classes dominantes locais são, em última instância, os maiores inimigos da democracia, do feminismo, dos diretos das minorias e da justiça social no mundo árabe e, de modo mais geral, no islâmico...p.55 ...grupos de esquerda em luta contra governos capitalistas, grupos de direita contra governos de orientação socialista, grupos nacionalistas, grupos separatistas, lutas pela independência, descolonização etc...p.58 ...o apartheid (separação) ...O terrorismo de Estado pode ocorrer, também, nas democracias ocidentais, por meio da atuação militar em outros países ...o governo norte-americano fez uso intensivo da mídia para manipular a opinião pública, ...os Estados Unidos outorgaram a si mesmos o direito de intervir militarmente em qualquer lugar do mundo, ...A desigualdade no espaço urbano é marcada pela marginalização dos habitantes mais pobres, em razão da distância entra a moradia e o trabalho e do acesso aos diversos serviços públicos básico, como saúde, educação, lazer e cultura ...o exercício da cidadania...p.77 ...As formas de vivência urbana e rural dependem de uma série de fatores, como as condições socioeconômica, as localidades onde as pessoas habitam e trabalham, ...Esse espaço, vivido concretamente, é denominado lugar. ...Espaços públicos e democracia ...Lugar e valor do indivíduo ...(Santos, Milton. O espaço do cidadão. São Paulo: Nobel, 198 sete.p. 81- 85). p.80 ...As mercadorias produzidas com maior especialização e divisão do trabalho geravam o excedente necessário ao atendimento de um crescente mercado ...Os movimentos socialistas acreditavam que a insatisfação latente das camadas populares, causada pela situação precária em que viviam, levaria a Revolução Socialista ...Com a globalização e o aumento da oferta e demanda de serviço, as cidades ...últimas décadas nos países subdesenvolvidos. ...Apesar das dimensões dos seus problemas, questões fundamentais distinguem as grandes cidades do mundo desenvolvido das do mundo subdesenvolvido p.89 ...fruto do processo de globalização ocorrido países subdesenvolvidos classificados como emergentes.p.90 ...Nesses países, as possibilidades de emprego e de melhores condições de vida concentram-se nas metrópoles.p.95 ...o papel desempenhado por essas cidades na economia globalizada. p.107 ...O processo de favelização é a face mais crítica do problema habitacional no Brasil.p.111 ...As áreas periféricas das grandes cidades, no entanto não são ocupadas somente pela população de baixa renda .p.113 relação com o processo de globalização econômica, o grau de desenvolvimento dos países e os conflitos internacionais.p.133 ...Revolução Industrial...transformação no modo de vida e na organização socioespacial.p.137 ...Karl Marx foi o principal pensador ...Para ele, o grande responsável pela fome e a carência da população era o sistema capitalista, que gerava injustiças sociais e a má distribuição de riquezas entre as classes sociais. Marx argumentava que os empresários capitalistas mantinham estrategicamente certo número de desempregados (um exército industrial de reserva), para manter baixos os salários.p.140 ...Brasil, e em muitos países emergentes e subdesenvolvidos, apesar de as taxas de fecundidade estarem em queda. p.170 ...A deficiência escolar, além das limitações do sistema educacional, esta associada também ao trabalho infantil. ...a visão neoliberal ...Exclusão social ...A globalização e a revolução tecnológica, geradas primordialmente nos países desenvolvidos, não proporcionam o que é mais importante para os países subdesenvolvidos: condições e mecanismo para eliminar a pobreza.p.178 ...as políticas neoliberais, que, ao serem incorporadas pelos países subdesenvolvidos, fragilizaram as relações trabalhistas a retiraram a proteção social; além de conflitos e guerras.p.185 ...o mercado de trabalho ...mundo desenvolvido. ...Na divisão Internacional do Trabalho (DIT).

Referência - Geografia/Geografia escolar

ANDRADE, M. Correia de. ANDRADE. A Federação Brasileira: uma análise geopolítica e geossocial. São Paulo: Contexto. 1999.
MORAES, Antonio Carlos Robert. Território e História no Brasil. São Paulo: Annablume, 2008.
SANTOS, Milton. A Natureza do Espaço, Técnica e Tempo, Razão e Emoção. São Paulo:Hucitec, 1996.

4.1.4.3 Depoimentos e Impressões Discursivas de Professores e Coordenadores Técnico-Pedagógicos de Geografia

Esta subseção destaca, dentro da comunicação de massa, a participação, por meio de depoimentos colhidos via questionário, de professores de Geografia oriundos das várias Unidades Federativas Brasileiras (Acre, Alagoas, Amapá, Maranhão, Minas Gerais, Pará, Paraíba, Pernambuco, Piauí, Paraná, Rio Grande do Norte, Rondônia, Roraima, Rio Grande do Sul, Santa Catarina e Sergipe) e também fragmentos de entrevistas com coordenadores técnico-pedagógicos dos Núcleos de Educação do Estado do Paraná.

As questões visando perceber impressões discursivas dos professores de geografia brasileiros, quanto ao ensino desta disciplina, foi realizada com auxílio das diversas Secretarias de Educação distribuídas pelo Brasil, que forneceram os contatos institucionais (e-mails) de seus respectivos professores. Tal questionário foi enviado via Google Docs e ficou disponível de 30 de abril de 2013 a 18 maio de 2014 no endereço²⁸, e nesse espaço de tempo, obtivemos 136 contribuições de educadores das diversas regiões brasileiras. Essas respostas estão hospedadas no site²⁹, para visualizações e consultas.

É importante destacar que nosso foco e ponto de partida para análise da influência gramsciana na geografia escolar, concentra-se no Estado do Paraná. Nesse sentido, entramos, pessoalmente, em contato com a SEED (Secretaria Estadual de Educação do Estado), no Departamento de Ensino de Geografia, o qual nos deu suporte técnico para contatar com os professores dos diversos Núcleos de Educação do Estado, inclusive enviando mensagem oficial desta Secretaria, solicitando a participação dos docentes de geografia no sentido de responderem à entrevista/questionário enviada via Google Docs, e obtivemos participação de 108 respondentes.

O (QUADRO 12) a seguir, apresenta resumo das questões enviadas via Google Docs. Lembramos que a íntegra das questões estão dispostas em anexo

²⁸ Questões Completas no formato Google Docs disponível em:

<https://docs.google.com/forms/d/16pxVIQenQD-2YTABQpFGDZDx_9Nx6vZIGWLYw8UD9-c/viewform>

²⁹ Gráficos e Resumos das 136 Respostas – formato Google Docs Disponível em:

<<https://docs.google.com/forms/d/1KTBeaufnsLTvE7QzmyplYpfzQRyptGDz7jrSYScGZMY/viewanalytics>>

(10) no final do trabalho. Utilizou-se de tal artifício visando a melhor compreensão do instrumento utilizado.

QUADRO 12 - Questões — Questionário Enviado Via Google Docs

Resumo Questionário
<p>A) FORMAÇÃO: 1. Disciplina de formação/graduação; 2. Unidade da Federação onde leciona; 3. Formação na disciplina de geografia; 4. Vínculo empregatício/profissional; 5. Nível/modalidade e Grau que leciona 6. Quanto tempo leciona geografia</p>
<p>B) QUETÕES CONCEITUAIS – TEÓRICO-METODOLÓGICAS - ESTRUTURAIS 1. Em relação à geografia crítica escolar, desde 1970/80, notam-se nos documentos oficiais, livros didáticos, discurso de professores, pesquisadores, a preponderância de pensamento marxista de inspiração gramsciana, configurado por meio de categorias como: práxis, filosofia da práxis, sociedade civil, bloco histórico, sócio-histórico..., presentes nas DCEs-PR e outras UF, além de citações diretas e indiretas como: "... Gramsci em sua defesa de uma educação na qual o espaço de conhecimento, na escola, deveria equivaler à ideia de atelier-biblioteca-oficina,...formação, a um só tempo, humanista e tecnológica". p.20 (PARANÁ -2008 – Geografia). [Em outros documentos estaduais sobre educação podem-se observar citações semelhantes]. -Quando em contato com estes documentos, não identifico tais influências marxistas gramscianas. -Observo que existe referência a autores marxistas (Marx, Gramsci, Nosella, Mészáros, Paulo Freire, Antonio Carlos Robert de Moraes, Milton Santos, que usam categorias do marxismo e outros, citados nos documentos (Orientações Curriculares nacionais e estaduais). -Tanto nos PNCs, OCN, DCEs e outros documentos similares observam-se discursos progressistas, baseados no humanismo (de base fenomenológica e crítica/radical) que criticam a geografia tradicional e/ou clássica e valorizam aspectos sociais, históricos, culturais e políticos, assim como o cotidiano e a vivência do educando. - [Comente se necessário na opção Outro] OUTRO:_____</p> <p>2. O Estado Brasileiro, usando desta prerrogativa (Estado Federativo), delinea e sistematiza, por meio de documentos legais ((LDBEN 9394/96, PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais, OCN - Orientações Curriculares Nacionais), as elaborações da legislação das 27 Unidades Federativas, no que diz respeito a Educação. Por sua vez, os Estados e o Distrito Federal, assim como seus Municípios, pautados na Legislação Maior, elaboram Diretrizes e Orientações como as DCEs Estaduais e OCs Municipais. A esse respeito pode-se afirmar: -Conheço os preceitos epistemológicos, pedagógicos e políticos presentes nos PCNs e DCEs (ou similar de meu Estado/UF), pois eles fazem parte de minha organização e prática didático pedagógica diárias. -Não tenho conhecimento mais aprofundado e específico dos documentos legais que regem a educação brasileira -Quanto ao ensino aprendizagem em sala de aula, organizo minha prática seguindo as indicações estaduais, pois estas sempre realizam estudos prévios oferecendo importante suporte teórico metodológico e legal. [Comente se necessário na opção Outro] OUTRO:_____</p> <p>3. José William Vesentini em seu texto 'A geografia crítica no Brasil: uma interpretação depoente' relata que "influência de Gramsci, direta ou indireta, foi notável nesse referida confluência que oficializou, via academia, a geocrítica no Brasil". -Percebo a influência marxista, principalmente, de inspiração gramsciana pois ele não é ortodoxo e faculta a introdução de metodologias e pedagogias pertinentes a atual condição da sociedade brasileira. -Vejo que apenas uma visão não consegue contemplar as diversas possibilidades da sociedade na atualidade; mesmo o pensamento materialista histórico dialético [base teórica metodológica da geografia crítica] que apontou algumas mazelas do Sistema Capitalista não ofereceu alternativas metodológicas e pedagógicas mais apropriadas à Educação no Brasil. -Não tenho opinião formada. [Comente se necessário na opção Outro] OUTRO:_____</p> <p>4, Comente - Sobre os aspectos epistemológico, pedagógico e político presente nos documentos oficiais regentes da Educação Nacional Brasileira e seu vínculo marxista gramsciano, bem como sua influência na geografia crítica escolar.</p>

Fonte: Organizado pelo autor — CORREIA, Marcos Antonio, 2014.

Ao observar o quadro acima elaborado em forma de questionário, intencionou-se padrão de entrevista semiestruturada, pois combinaram-se questões abertas e fechadas, colocando-se a possibilidade do perquirido discorrer sobre o tema. Observe-se que no questionário via Google Docs foi deixado espaço para comentário, permitindo que o entrevistado escrevesse suas ideias.

Seguindo o princípio de leitura flutuante, sintetizamos apanhado de impressões discursivas de Professores Brasileiros (resumo completo em ANEXO 11 – no final), principalmente, do Estado do Paraná. Essas respectivas impressões discursivas representam parte do pensamento dos educadores, portanto, de suma importância à reflexão aqui proposta. É importante constatar, também, que tais depoimentos, devido ao intenso grau de espontaneidade, quase dispensam comentários mais detidos.

Observe abaixo algumas respostas retiradas do questionário mencionado no QUADRO 12, versando sobre geografia crítica, documentos legais da educação nacional (PCN DCE-PR) e, principalmente, sobre a influência de Gramsci no ensino de geografia brasileiro. Confira resumo:

...O ensino de geografia, atualmente se estrutura em diferentes correntes, mas nota-se forte influência marxista de Gramsci. / Verifico que a geografia caminha sempre referenciando estes pensadores educacionais, Marx, Gramsci, Paulo Freire, Antonio Robert de Moraes e Milton Santos,... / Os aspectos epistemológicos, pedagógicos e políticos presentes nesses documentos, são princípios norteadores que auxiliam o professor em sua prática de ensino... / É visível uma tendência que a disciplina de Geografia tenha um direcionamento crítico, ...somos parte de um todo em que as estratégias capitalistas agem sem nenhum pudor. /A geografia crítica é a que utilizamos para trabalhar os conteúdos em sala de aula. /Ao “importar” as ideias de marxistas como Gramsci os professores que elaboraram esses documentos possuem uma visão centrada no pensamento político de esquerda, que a meu ver acaba por induzir a formação de um cidadão com esses preceitos, não aceitando outras opiniões. /As reflexões inseridas no contexto dos documentos, nos remete aos pensamentos ideológicos marxistas gramsciano, bem como evidenciam sua influência, implícita no formato disciplinar do nosso sistema educativo, /Os documentos possuem uma brecha entre a geografia crítica e a educação voltada para o trabalho, /...Em se tratando de Geografia, criticam tanto a Geografia Clássica, abolindo em muitos momentos métodos de ensino mais tradicionais e o resultado é que os alunos, hoje, saem da escola não sabendo nem a direção dos pontos cardeais, a diferença entre um país ou continente.../...muitos docentes que se dizem marxistas e afirmam empregar o método histórico-crítico, acabam por negar em sua prática cotidiana, talvez seja a força imponente do sistema capitalista. /Acredito, mesmo adotando uma postura política que se diz marxista-gramsciano, deve-se evitar os radicalismos coléricos e intransigentes, e procurar adquirir uma visão holística da realidade. / ...sim expressões ou até citações marxista-gramsciano, ocorrem tanto nos livros didáticos quanto em texto de estudos das semanas pedagógicas, no entanto muitas vezes as dificuldades da sala

de aula faz com que sejamos meros reprodutores do Estado. /...a prática pedagógica do dia a dia, a burocratização do sistema nacional de ensino muitas vezes acabam desgastando tanto os professores... /Percebo que muitos desses documentos não são do conhecimento de muitos profissionais. /...no início das minhas atividades enquanto educador pensava que meus educandos deveriam sempre ser filiados a partidos políticos. Hoje, costumo dizer que não que os mesmo devem sim ter uma visão geral da política além do que os partidos políticos não estão evoluindo. /Vejo que a escola ...oferece oportunidades e é importante o desenvolvimento do pensamento crítico.../O que vemos atualmente nas diretrizes são pensamentos e ideias impostas por uma determinada classe que controla o ensino /O problema consiste no seguinte: indiferente da corrente teórica predominante, a forma de ensinar é a mesma boa e velha decoreba, a diferença é que não se decora mais nomes de rios, mas capitalismo x socialismo. /As DCEs tem esta postura e apontam caminhos para o ensino da geografia crítica na escola. /...muitas vezes utilizo-me da Geografia Crítica marxista em minhas aulas e, as vezes até mesmo sou bem tradicional (Resumo — Impressões Professores Brasileiros e Paranaenses).

Percebe-se que os depoimentos acima, consciente ou inconscientemente, revelam expressiva carga ideológica, no sentido de contraposição ao sistema socioeconômico vigente, ou seja, o capitalismo, isso pode ser observado nesta passagem: “estratégias capitalistas agem sem nenhum pudor”. Por outro lado, alguns professores admitem que a educação brasileira é tomada por pensamentos políticos de esquerda, de forte influência marxista de Gramsci, na elaboração teórica e pedagógica da educação nacional.

Nesse sentido, alguns educadores colocam que o pensamento marxista presente nos documentos oficiais regentes da educação nacional e, principalmente, paranaense são evidenciadas mediante citações de Marx, Gramsci, Paulo Freire, Antonio Robert de Moraes e Milton Santos, entre outros, além de sua ocorrência nos livros didáticos, como apontado por este professor de geografia: “expressões ou até citações marxista-gramscianas ocorrem, tanto nos livros didáticos, quanto em texto de estudos das semanas pedagógicas, no entanto, muitas vezes, as dificuldades da sala de aula fazem com que sejamos meros reprodutores do Estado”.

Outros docentes colocam que, mesmo adotando postura política de esquerda, deve-se evitar os radicalismos intransigentes. Isto talvez ocorra porque alguns professores misturam a política com o científico e, conseqüentemente, como o ensino. Essa constatação pode ser evidenciada quando um docente diz que “no início das minhas atividades enquanto educador pensava que meus educandos deveriam sempre ser filiados a partidos políticos”.

Pode-se notar, por meio dos depoimentos dos educadores, que não se tem convicção, quanto ao ato de ensinar, de que as predeterminações marxistas pedagógicas possam satisfazer e contemplar todos os objetos a serem estudados pela ciência geográfica.

Em outros momentos, nota-se que alguns professores se utilizam da geografia crítica de cunho marxista, mas usam outras formas, inclusive a geografia tradicional. Observe o que diz este professor “...indiferente da corrente teórica predominante, a forma de ensinar é a mesma boa e velha decoreba, a diferença é que não se decora mais nomes de rios, mas capitalismo x socialismo.” Outro docente constata: “o resultado é que os alunos, hoje, saem da escola não sabendo nem a direção dos pontos cardeais e a diferença entre um país ou continente”.

Finalizando a Análise de Conteúdo, no que se convencionou, nesta tese, como impressões discursivas inspiradas na comunicação de massa de Bardin, aqui demarcada como discurso abrangente, apresentamos entrevistas com coordenadores técnico-pedagógicos de Geografia, dos Núcleos de Educação do Estado do Paraná.

Essas informações estão sistematizadas, na íntegra, nos ANEXOS 12 e 13 dispostos no final desta investigação. Os dados destes anexos foram retirados em forma de fragmentos, visando sintetizar a leitura flutuante e a compreensão dos discursos emitidos pelos coordenadores pedagógicos.

O ANEXO 12 traz as três questões a serem tratadas adiante e a relação dos técnicos coordenadores da disciplina de Geografia, assim como outras informações de seus respectivos Núcleos de Ensino a que estão vinculados, formação e tempo de serviço, portanto são dados mais de identificação.

Por sua vez, do ANEXO 13 retiraram-se parte das repostas, das quais se fizeram algumas considerações pertinentes à investigação ora realizada. É importante esclarecer deste anexo (questões completas, no final) constam respostas dispostas, de acordo com o que cada coordenador declarou, ou seja, têm-se várias sequências com respectivas respostas marcadas em 1,2 e 3 sucessivamente.

Já nesta subseção, coletamos e organizamos (de acordo com a pertinência das respostas) em blocos, ou seja, todas as repostas relativas à 1.^a a 2.^a e a 3.^a questões respectivamente separadas, a saber:

- 1) Faça breve análise comparativa entre os PCNs e DCE-PR de geografia.
- 2) Percebe indicações ou preferências do Estado do Paraná (SEED) em relação a

determinada abordagem teórico-metodológica, para o ensino de geografia. Qual?

Comente.

3) Já ouviu falar sobre a influência gramsciana na geografia crítica escolar brasileira, principalmente, no Estado do Paraná? Comente.

Inicialmente, assinalamos as impressões discursivas da 1.^a questão, como segue:

1. R: As DCEs quando da sua criação tiveram o cuidado de respeitar os conteúdos dos PCNs.... /1.R:...o Paraná optou por trilhar caminhos diferentes, chegando a renegar e até colocando em um pseudo INDEX os Parâmetros Curriculares. /1.R: A proposição dos PCNs traz ...concentração em áreas...O Estado do Paraná...indica a interdisciplinaridade.../1.R: As DCEs fundamentam o trabalho pedagógico e contribuem de maneira decisiva para o fortalecimento de Educação Pública Estadual do Paraná ...propõem-se em uma reorientação na política curricular, com o objetivo de construir uma sociedade justa... /1.R:...Os PCNs propõem o desenvolvimento de competências e habilidades. ...apresentam ecletismo teórico com ênfase na fenomenologia. ...DCE ...se apoia no materialismo com críticas às propostas pós-modernas. /1.R: ...os PCNs têm como base a linha fenomenológica ...que...levaram a uma superficialidade ...as questões políticas /1.R: Tanto os PCNs e as DCEs-PR trabalham uma Geografia crítica e dinâmica interligados com a realidade próxima e distante dos alunos, considerando sempre o conhecimento prévio do educando, para relacioná-los ao conhecimento científico... /1.R:...Muitas críticas foram direcionadas à não adoção de uma corrente teórico-metodológica específica e ao suposto esvaziamento das disciplinas ao propor um enfoque nos temas transversais. A DCE ...adota a concepção histórico-crítica, abordando os conteúdos por meio de grandes campos/dimensões, denominados como conteúdos estruturantes. /1. R:Tanto os PCNs quanto as DCEs trabalham com conceitos geográficos que dão base às discussões na disciplina de Geografia. No entanto os PCNs abarcam, além de Paisagem, lugar, território, que também estão presentes nas DCEs, trazem a territorialidade, escala a globalização, as redes e técnica. Enquanto as DCEs ainda abarcam o conceito de região, natureza e sociedade ...As DCEs focam ...o processo histórico, para compreender as transformações presentes e futuras... (Depoimentos coordenadores de geografia dos NRE-PR).

Em relação à primeira questão, percebe-se que os técnico-pedagógicos condenam os PCNs e optam pelas DCE do Paraná. A crítica principal é que aqueles documentos apresentam, em suas teorias, fortes doses de ecletismo e, às vezes, pendendo à fenomenologia, portanto diferentes das DCE-PR, que alimentam pensamento materialista histórico-dialético e que tudo é realizado em coletividade, para transformar a sociedade. Em resumo, o Estado do Paraná, de certa forma, trabalha na contramão dos PCNs e, conseqüentemente, da LDBEN em vigor.

A segunda questão aborda a preferência do Estado do Paraná em relação a determinada abordagem teórico-metodológica ao ensino de Geografia. A seguir alguns comentários.

2.R: A abordagem teórica SUGERIDA é a histórico-crítica... /2.R:...vejo uma necessidade premente de discutir o posicionamento histórico-crítico, porém, acredito que deveríamos suplantarmos esse posicionamento. /2.R: As DCE do Estado caem na corrente crítica da geografia ...mas, ao mesmo tempo, existem conteúdos que não podem ser trabalhados pelo método marxista (dimensão socioambiental)... /2.R:... conscientizarem-se da necessidade de uma transformação emancipadora.../2.R:...é o materialismo, ainda que não se aprofunde na questão do método. A exemplo disso, podemos citar as perguntas orientadoras da análise da realidade na página 52, das DCE/Geografia. [princípios tradicionais/clássicos da geografia – observação nossa] /2. R:...as DCEs têm ...suporte teórico crítica, onde trabalha relações socioespaciais em todas as escala geográficas, buscando ...transformações políticas, econômicas, sociais e culturais. /2.R:...o ensino da Geografia assume uma abordagem crítica e propõe a análise dos conflitos e contradições sociais, econômicas, culturais e políticas, constitutivas de um determinado espaço. /2.R:...pedagogia histórico-crítica e pela Geografia Crítica ...a adoção de uma só corrente como diretriz escolar ocasiona outras situações, como: adoção da DCE apenas na elaboração dos planos de aula e não na prática ...engessamento na abordagem dos conteúdos; dificuldade do corpo docente inserir um currículo calcado na pedagogia crítica devido à falta de reflexão da prática e de aprofundamento teórico para superar o currículo tradicional. /2. R: Levou tempo para as DCOEs serem assimiladas pelos professores ...também não compreenderam os PCNs no período que fundamentava o nosso trabalho em sala de aula, ...ao assumirmos nossa posição como profissionais da educação, relutamos em aceitar teorias contrárias que a cada nova gestão de governo podem ser alteradas de uma hora para outra, fato que não ocorreu com as DCEs no Paraná... (Depoimentos coordenadores de geografia dos NRE-PR).

Diante do exposto, fica claro, pelos comentários dos coordenadores, que a educação paranaense optou pela geografia crítica, fundamentada no pensamento ideológico-marxista consubstanciada no materialismo–histórico-dialético. Entretanto alguns observam dificuldade em encontrar categorias gramscianas, diretamente relacionadas à geografia, mas, por outro lado, notam sua influência na educação, de modo geral, pois a interlocução de outros autores levam a esse pensamento.

A última questão aborda a influência de Gramsci na geografia crítica escolar brasileira, principalmente, no Estado do Paraná. Como segue:

3. R: Já li algumas coisas ...acho tudo muito oportuno (e confuso ainda). ...Se é possível perceber Gramsci na educação é porque a necessidade de um sistema educacional “revolucionário” ...que nos remete a Gramsci, ...porque várias concepções pedagógicas são citadas como referência para a educação no Paraná e no Brasil buscando soluções que possam atender atual momento que vive o país (carência de mão-de-obra qualificada e revolução informacional, o que virá pela frente?)... /3.R:...acho que podemos estar pecando na insistência de uma visão materialista-marxista-histórico-crítica ...Não vejo mais espaço para a militância nos moldes dos anos 80 e 90. ...ainda temos educadores na Rede que não conhecem ...a estrutura da DCE e muito menos os PCNs ou a própria LDB. /3.R: Não existe diretamente nenhuma referência de Gramsci nas Diretrizes deste Estado. Porém podemos analisar, ...– no caso, a identidade cultural e uma certa “representatividade política, configurando de certa forma aquilo que

Gramsci denomina de bloco regional”. (HAESBAERT, 2010,p.53). /3.R: A influência gramsciana na geografia crítica escolar brasileira pode ser notada discretamente nos documentos oficiais que norteiam as bases legais e as abordagens didático-metodológicas ...auxiliam numa transposição de categorias clássicas da geografia como: paisagem, região, natureza e sociedade, além de ...Estado, que pode perpassar epistêmica, ética e politicamente os conceitos e temas geográficos ensinados na terceira série do Ensino Médio. /3.R: Na Geografia, ainda não. Estudei Gramsci na Pedagogia, em Educação e Trabalho, tendo esse como princípio educativo. Mas, os estudos foram de Paolo Nosella e Mario Manacorda que se fundamentam também em Gramsci. /3.R: ...Gramsci é citado ou está nas referências dos documentos de leitura, ...houve alguns palestrantes que faziam questão de ler trechos de textos gramscianos e parafrasear Gramsci. /3. A própria DCE se reporta a Gramsci nas Dimensões do Conhecimento, entendendo a escola como o espaço do confronto e diálogo entre os conhecimentos sistematizados e os conhecimentos do cotidiano popular

3. R: ...grande parte dos documentos e obras apresentadas dentro da corrente histórico-crítica, especialmente vindas das ciências humanas e da pedagogia. /3. R: Sim. Mas tenho pouco aprofundamento com este tema. A teoria gramsciana permite pensar o homem como sujeito de sua história e cabe a ele o processo de transformação da sociedade. Neste sentido, penso que é papel também da escola levar o aluno ser um sujeito crítico, atuante na desarticulação da ideologia dominante e na emancipação do indivíduo (Depoimentos coordenadores de geografia dos NRE-PR).

De acordo com as impressões discursivas dos coordenadores aqui dispostas, evidenciam-se muitas dúvidas e dificuldades no entendimento da influência gramsciana, isso pode ser observado no primeiro depoimento: “já li algumas coisas ...acho tudo muito oportuno e confuso ainda”. Outro fragmento coloca que a teoria de Gramsci trata o ser humano como sujeito de sua história e compete a ele a transformação da sociedade. Portanto cabe à escola preparar o educando, e realizá-lo como sujeito crítico da ideologia dominante.

Nesse sentido, as DCEs de geografia do Estado se reportam a Gramsci, para justificar a escola local de confronto entre os conhecimentos sistematizados e os conhecimentos do cotidiano popular. Alguns colocam a educação como espaço “revolucionário”, outros acreditam não ter mais espaço para a militância política na educação.

Na questão específica do ensino de conteúdos geográficos, há depoimentos que falam da identidade cultural e representatividade política de determinada região, denominada por Gramsci de bloco regional. Mas, de modo geral, as DCE-PR apresentam abordagens didático-metodológicas que ajudam na transposição de categorias da geografia como: paisagem, região, natureza e sociedade, além ressaltar o papel do Estado que perpassa aspectos epistêmicos, éticos e políticos

interferindo sobremaneira no processo ensino-aprendizagem, especificamente no ensino de geografia.

Ao finalizar esta seção, encerram-se a sistematização e aplicação do instrumental metodológico ancorado na Análise de Conteúdo (e Análise Documental) de Bardin, somadas a Impressões Discursivas estruturadas para atender propósitos desta tese.

Nesse sentido, pode-se constatar que a influência marxista-gramsciana no ensino de geografia, mediante documentos, livros didáticos e discursos de educadores é essencialmente **política**, em detrimento do científico e constitui-se em **doutrinação ideológica**. Isso foi evidenciado, percorrendo as impressões discursivas observadas nos **Discursos Restritos** (*monólogo, diálogo e grupo restrito*) e **Discursos Abrangentes** (*comunicação de massa*).

O **monólogo** direcionado à pergunta-chave: *influência de Gramsci na geografia crítica escolar*, foi evidenciada na ação política do Estado em relação à educação e ao ensino de geografia.

A **comunicação dual**, baseada em diálogos com professores do Grupo formado por 16 professores de Geografia do Quadro Próprio do Magistério (QPM) do Estado do Paraná, via GRT 2012/2013, intitulado *As Orientações Curriculares de Geografia no Estado do Paraná: da teoria à Prática* evidenciou as orientações curriculares de Geografia, a prática dos educadores e sua relação com o Estado, escola e sociedade.

O **Grupo Restrito**, terceira etapa do discurso restrito sintetizou a análise de conteúdo e impressões discursivas dos discentes do Grupo de professores (12 professores de Geografia) do Curso de Especialização em Geografia: *Saberes Docentes e a Formação de Professores* na disciplina de *Novas Diretrizes da Geografia nas Escolas Públicas*, realizado na UNESPAR (Universidade Estadual do Paraná), no segundo semestre de 2013.

Na quarta etapa de Análise de Conteúdo, dentro dos domínios discursivos denominado por Bardin de **Comunicação de Massa**, caracterizada aqui como *discursos abrangentes*, por sua densidade e abrangência, foi subdividido em três momentos (A, B e C) de análises, constituindo-se em Leitura Flutuante.

No primeiro momento (A) realizou-se *análise das DCEs* de geografia do Estado do Paraná, destacando referencial bibliográfico e aspectos epistemológicos, pedagógicos e políticos presentes nesse documento. Em segundo lugar, (B),

observaram-se categorias, conceitos e temas de base marxista-gramsciana, ocorrentes nos *livros didáticos de geografia* (8.º e 9.º anos do Ensino Fundamental) e 3.ª série do Ensino Médio.

E, para completar, dentro desta seção (C — *Depoimentos e Impressões Discursivas de Professores e Coordenadores Técnico-Pedagógicos de Geografia*), identificamos e analisamos as impressões discursivas das entrevistas de professores de Geografia dos Estados brasileiros, com ênfase ao Estado do Paraná, em que, além da participação de professores efetivos, exploraram-se, também, depoimentos de coordenadores técnico-pedagógicos de Geografia dos Núcleos Regionais de Educação do Estado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao encerrar este trabalho, acredita-se ter avaliado e demonstrado de maneira contundente o suposto, ou seja, ***A Influência do Pensamento Gramsciano na Geografia Crítica Escolar Brasileira***, de inspiração marxista, sob condução do materialismo-histórico e dialético, o qual apresenta acentuada dose de **doutrinação ideológica** identificada na estrutura educacional nacional.

Por outro lado, destacam-se algumas contribuições teóricas de Gramsci em relação aos aspectos econômicos, sociais e culturais constantes na obra *A Questão Meridional*, a qual ele trata do espaço (lugar, região e território) sulino italiano e seu caráter político. Ele, no conjunto de seus textos, faz menções específicas a categorias espaciais em relação ao estado, território, dominação e hegemonia, ligadas à evolução histórico-espacial italiana.

Em relação à ciência geográfica confirmou-se que os marxistas não tinham preocupações geográficas de ordem natural, pois concentravam-se mais no social no político, no econômico e no ideológico. Nesse caso, pode-se dizer que geografia marxiano-marxista mostrou-se omissa em relação ao espaço geográfico.

Na verdade, as categorias espaciais gramscianas, amparadas por elementos políticos e transpostas ao ensino, incentivam militância política. Nesse sentido, contrário ao pensamento gramsciano, corroboram-se as ideias weberianas, quando se diz que no processo ensino-aprendizagem o professor deve manter-se neutro e proporcionar a autonomia de raciocínio ao aluno.

Só assim é que se efetiva o processo de ensino. Caso contrário, a escola serve mais como palco de apresentação de discursos demagógicos, políticos e politiqueros configurando-se em militância político-partidária, tendo os educadores como protagonistas.

Na realidade, talvez pela falta de opções teóricas mais condizentes com a realidade educacional e política brasileira dos anos de 1970/80, os educadores e professores, destacadamente os de geografia, acabaram adotando os preceitos gramscianos, que, diga-se de passagem, eram menos radicais se levarmos em conta que na mesma época, por exemplo, os preceitos althusserianos também estavam sendo considerados na tentativa de se organizar o pensamento educacional brasileiro.

Ficou evidente que o caráter político presente no discurso gramsciano, configurado em Filosofia da Práxis correspondente ao socialismo, perpassou e perpassa a estrutura educacional brasileira, no que diz respeito às elaborações presentes nos documentos legais, livros, textos didáticos e discursos de professores de geografia como evidenciado nesta tese.

Percebeu-se forte direcionamento estatal diante da sociedade, que deposita na escola sua estrutura cultural material e imaterial, mediante a produção e disseminação dos saberes, principalmente, o de ordem científica. Nesse sentido, os aspectos científico-culturais devem, ou deveriam, estar na vanguarda das ações didático-pedagógicas realizadas no ensino formal nacional.

Mas, pelas impressões discursivas obtidas pelos documentos, textos e depoimentos realizadas no decorrer da pesquisa, observou-se que os educadores, pedagogos e principalmente professores de geografia, envolvidos por um sistema educacional impositivo, são tolhidos em relação à vontade e, mesmo, à capacidade do professor, que é a de professar seu saber. Além do que alguns não percebem a dominação do estado e, outros, mesmo percebendo, preferem acatar sem questionar ou refletir sobre essa condição.

Para se chegar a tal conclusão, esta pesquisa dividiu-se em três momentos. Em primeiro lugar, evidenciou-se o pensamento pedagógico gramsciano, e este na educação brasileira. No segundo momento, observou-se a evolução paradigmática da ciência geográfica, passando pelo paradigma geocrítico, destacando-se a educação. Por fim, tratou-se dos aspectos metodológicos e sua sistematização, via análises de conteúdo e impressões discursivas dos sujeitos educacionais na disciplina de Geografia.

No primeiro momento (Capítulo 1), a pesquisa apresenta aspectos da vida e obras de Gramsci, bem como a elaboração de seu pensamento pedagógico e sua influência na educação brasileira, assim como sua possível vinculação à elaboração de uma geografia crítica escolar via categorias, conceitos e temas, mais abrangentes e específicos, ao ensino de geografia no Brasil.

Gramsci organizou e aprofundou seu pensamento pedagógico quando de sua passagem pelo cárcere italiano. Manacorda destaca quatro etapas, do princípio educativo gramsciano, ou seja: textos elaborados durante a 1ª Guerra Mundial, escritos do Pós-Guerra, teorias concebidas durante a ascensão do fascismo e,

finalmente, os escritos do Cárcere (1926-1937). Sendo que na prisão organizou e aprimorou seus princípios e métodos de ensino.

Ele criou o termo **escola única** de abrangência humanista e formativa preocupada com desempenhos técnicos e manuais no trabalho, não aquele labor, apenas prático, pragmático e imediatista instituído pelo capitalismo, mas algo que iria além e que promoveria ampliação do desempenho intelectual. Nesse sentido destaca o ensino técnico profissionalizante, alternado entre ensino de cultura geral e ensino tecnológico ou politécnico ou, talvez, síntese entre essas formas de ensino.

Seu método mostrou-se simples e objetivo partindo sempre de experiências vividas pelo indivíduo em sua coletividade. Acontece que em nome do imediato, do cotidiano, o ensino não tem praticado a ampliação e o desvelamento dos objetos, fenômenos e eventos estudados pela ciência.

Na realidade, não se busca o esgotamento e o universal conhecimento e suas possíveis réplicas, tarefa dos saberes acadêmico-científicos, pois este é qualificado, na atual conjuntura, de um dos pilares do presente sistema que deve ser modificado para que a sociedade possa ser transformada e conseqüentemente melhorada.

É o que, atualmente, ocorre na educação brasileira a qual convencionou-se denominá-la de **escola integral**, ou seja, a escola que promove o desenvolvimento integral do educando. Portanto, essa escola deve dar o conhecimento formal clássico e o preparo profissional, além de ampliar a cultura geral dos educandos.

Ocorre que, para realizar tal feito é necessário estrutura de várias ordens, principalmente econômica, que daria o suporte material, do qual o Brasil não possui. Outra importante contribuição viria da formação de professores e correspondente viabilização de seus afazeres prático-didático-pedagógicos.

Esse discurso, o da escola integral, está consagrado na educação brasileira, especialmente no Estado do Paraná, e sem dúvida seria uma excelente forma para ampliar e melhorar o ensino nacional. Acontece que, como mencionado, no dia a dia da sala de aula ele não acontece, pois sob a égide apenas do método histórico e dialético, não se tem metodologias e instrumental intelectual para atender a diversidade que os saberes demandam. Apenas evidenciando a história e a economia fica muito restrito o estudo das demais áreas do conhecimento.

No caso da educação brasileira, a filosofia da práxis, equivalente ao socialismo, evidenciou-se na “*hegemonia*” como categoria gramsciana central, nem sempre democrática e, muitas vezes coercitiva, junto ao conceito de *escola única*,

vinculada ao estado. Além dessas, para complementar, pode-se citar: o bloco histórico, os intelectuais, a cultura, o Estado Ampliado, formado pela sociedade civil e sociedade política.

Como no Brasil, segundo alguns autores mencionados anteriormente, a educação não é muito valorizada e é tida apenas como um direito do cidadão, não se tem, ainda, uma educação que atenda as demandas atuais da sociedade. Acredita-se que para reverter o marasmo educacional deveriam ser adotadas medidas reais de desenvolvimento, colocando, a exemplo de várias outras nações, o ensino e a cultura como o ponto de partida e o ponto de chegada à educação nacional.

Para que ocorra tal desenvolvimento da nação via escola, deve-se produzir movimento político com base nas ações educativas, mas não contaminar os conteúdos científico-escolares que formam o cabedal dos saberes produzido pela sociedade durante toda a sua existência.

Em outras palavras, por exemplo, por parte do estado, procurar oferecer educação para todos é uma política inconteste e necessária, mas distorcer uma teoria científica para justificar a preferência por determinado grupo que supostamente iria usufruir de tais conhecimentos extrapola a ação inicial, ou seja, a escola deve cuidar do conhecimento e seu ensino, já a política poderia ser utilizada para providenciar os meios para isso.

Diante disso pode-se dizer que a influência de Gramsci na educação brasileira especialmente no Paraná, está na utilização, por parte dos educadores brasileiros (professores de geografia, também) da hegemonia como persuasão, consenso e compreensão. Deduz-se que os educadores se apoderaram do pensamento pedagógico-político gramsciano para tentar elaborar estruturas pedagógicas e políticas que sustentem o ensino nacional.

O Estado, maquiavelicamente, estimulou e incorporou tais pensamentos marxistas gramscianos, que soam discursivamente irrefutáveis, plausíveis e verdadeiros, tomando-os como suas premissas pedagógicas precípuas, registradas nos documentos legais, a exemplo das Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná.

Acredita-se que aí está o grande problema da educação nacional brasileira, ou seja, a institucionalização de uma forma de pensar promovida pelo próprio estado. Isto contamina todo o processo ensino-aprendizagem, pois prende e sufoca as ações e práticas pedagógicas desenvolvidas nos educandários estatais.

Para não se indispor com o estado, seu mantenedor e provedor, o professor acaba se tornando um repetidor e reproduzidor de suas ideias, prontas e acabadas, que nem sempre dão conta das necessidades intelectuais dos estudantes.

O próprio ato de raciocinar do educador fica restrito. Sua liberdade de expressão, sua criatividade e sua criticidade, também, acabam sendo prejudicadas. Por esse caminho pode-se dizer que o aluno, recebe modelos viciados e capengas cheios de intervenções do poder constituído, que se analisados friamente não trazem salutareis hábitos ao ciclo do aprendizado do aluno.

Diante desse processo educacional artificial para não dizer falacioso, cabe a alguns professores, talvez por medo ou pela “tranquilidade” aparente advinda do sistema educacional, aceitar com muita resignação esses ditames ideológicos estatais. Outros, além de aceitar, acabam incorporando e reforçam essas ideias, inclusive impregnando seus conteúdos disciplinares com algumas distorções “científico-acadêmicas”.

Estes educadores, com um discurso pronto e “perfeito”, tornam-se militantes políticos e se dizem críticos do sistema capitalista, o qual, para eles apresenta-se totalmente errado e que em seu lugar deveria ser colocado outro sistema (o socialista) que é, na visão destes, mais justo e libertador.

Esses professores, no dia a dia da sala de aula, como não exercitam a reflexão, o raciocínio, em última análise a crítica, como “método”, trazem um rol de enunciados e ideias prontas dentro do ideário marxista, que de antemão, considerado mais justo e perfeito, e acabam repassando como verdades absolutas aos seus alunos.

O fato é que o sistema de ensino brasileiro, a exemplo dos Estados do Sul, principalmente o Paraná, incorporou teorias progressista-marxistas, especialmente, gramscianas, as quais se transformam em catecismo aos educadores, que são induzidos e até mesmo, em alguns casos, coagidos, a praticarem tais pseudoteorias (ideologias). A agravante é que a maioria não percebe essa prática.

Aqui podemos usar exemplo emblemático de Diniz Filho, que comenta: o método de Freire (seguidor de Gramsci e patrono da educação brasileira) coloca ao aluno verdades prontas e acabadas. Nesse caso impede a análise do educando e suas manifestações cognitivas; portanto tal parcialidade provoca doutrinação ideológica. Loschpe acrescenta que a ideologização na educação brasileira é nefasta. Diz que os conteúdos não são valorizados pelos professores “libertadores”.

O pensamento gramsciano, em certa medida, diferente do pensamento marxista ortodoxo, objetiva a hegemonia, por meio da sociedade civil, pois, inicialmente, não entra em atrito direto com as determinações estatais ou coerções sociais, mas age na surdina, trabalhando na base, prioritariamente na escola e, ao mesmo tempo, na superestrutura, ou seja, nas concepções e ideário de determinado grupo que perpassa a sociedade em geral.

É interessante observar, em algumas ocasiões, que essa geografia autodenominada “crítica” usa metodologias, categorias e conceitos identificados, por ela mesma como tradicionais e neopositivistas, tratando-os como se a ela pertencessem. Como se nota nas DCE do Paraná quando das perguntas (“Onde?”) que equivale ao princípio de *Localização*; (“Como?”) corresponde ao princípio de *Atividade*; (“Por que este lugar é assim?”) associado ao princípio de *Individualidade*; (“Por que aqui e não em outro lugar?”), equivale ao princípio de *Comparação*.

Essas intervenções revelam fragilidades teórico-metodológicas e pedagógicas da Geografia escolar crítica praticada no Brasil. Pois, de acordo com estudiosos, pesquisadores e professores, essa Geografia surgiu num momento de novas perspectivas em relação aos destinos da Nação Brasileira.

Neste particular, as teorias progressistas e, nesse caso, as de suporte à geocrítica, aproveitaram-se do ambiente de democratização e/ou redemocratização do Brasil, para criticar o sistema socioeconômico, acusado de beneficiar alguns grupos (os ricos/burgueses), em detrimento de outros (os pobres/proletários).

Essas ideias foram incorporadas nos meios acadêmicos e disseminadas pelo sistema de ensino, espalhando-se pelo Brasil. Mas, na educação nacional, até hoje, são aceitas como lei ou verdades inquestionáveis. Mesmo porque os professores do Ensino Básico, por vários motivos, não conseguem parar para analisar e avaliar o discurso presente na geografia crítica.

No Brasil, a Geografia e Pedagogia críticas evoluíram nos anos de 1970/80, num contexto de afrouxamento da repressão. As principais movimentações, tanto na geografia crítica, como na pedagogia progressista ocorreram, respectivamente, por intermédio de Milton Santos e Paulo Freire, entre outros, eles propiciam novos ares tanto à geografia, como à educação brasileira de modo geral.

Acredita-se que as ideias gramscianas adentraram e tomaram força no Brasil, devido à carência de orientações teórico-educacionais mais consistentes e apropriadas à educação brasileira. Assim como a geografia crítica de viés marxista,

na academia, perdera sua força, a geografia crítica escolar, com mais dificuldade, não conseguiu elaborar efetivamente sua disseminação e organização de metodologias pedagógicas mais efetivas ao ensino-aprendizagem geográfico.

Na realidade a própria Geografia, enquanto disciplina científica teve sua evolução paradigmática cheia de nuances majoritariamente política em detrimento das descobertas essencialmente científicas.

Além de questões paradigmáticas da Geografia, constatou-se que esta, no Brasil, aconteceu eivada de conduções políticas, reveladas e incorporadas em doutrinação ideológica, em detrimento do científico, a qual oportunizou o contraponto weberiano, que sugere não misturar ou confundir o científico com o político, para que não haja retrocesso no primeiro.

Weber dizia que o cientista e o professor, na sua ação educativa, não podem confundir esta com o político, pois suas funções, e respectivos tratos, são diferentes. Nesse sentido, constatamos com o trabalho que o professor deve ser o mentor e condutor do ensino, essa é sua função. Tirar-lhe essa prerrogativa é prejudicar o processo ensino-aprendizagem.

O terceiro momento (parte), evidenciado nos capítulos 3 e 4, mostrou aspectos metodológicos da pesquisa, utilizando-se de análises e interpretações de conteúdos e discursos expressos nos documentos oficiais regentes da educação nacional, bem como de impressões discursivas de educadores, principalmente, professores de geografia do Estado do Paraná.

Toda a construção metodológica centrou-se na Análise de Conteúdo (e Análise Documental) de Bardin, somadas a Impressões Discursivas, próxima às da Análise de Discurso. Porquanto, seguindo peculiaridades da tese, optamos por dividi-las em dois grupos de discursos: os restritos, subdivididos em (*monólogo, diálogo e grupo restrito*) e os abrangentes (*comunicação de massa*).

Todos os formatos de discursos, mediante Leitura Flutuante, foram marcados pela questão-chave, relacionada à influência de Gramsci na geografia crítica escolar brasileira, vinculada aos Documentos Oficiais (PCNs e, principalmente, às DCEs do Estado do Paraná), livros didáticos e depoimentos de educadores.

A Comunicação de Massa foi subdividida em três partes (A, B e C), das quais abstraíram-se densas Leituras Flutuante das (parte A), DCEs de geografia do Estado do Paraná; na parte (B), observaram-se categorias, conceitos e temas de base marxista gramsciana, recorrentes nos livros didáticos de geografia (8.º e 9.º

anos do Ensino Fundamental) e 3.^a série do Ensino Médio. E na parte (C), analisaram-se impressões discursivas de professores de Geografia e depoimentos de coordenadores técnico-pedagógicos de Geografia dos Núcleos Regionais de Educação do Estado do Paraná.

Nesse sentido, notou-se que boa parte dos depoimentos, desde o monólogo, passando pelo diálogo, grupo restrito, e comunicação de massa, identificaram a presença de pensamento gramsciano, portanto de orientação ideológico-marxista, advinda do Estado que, claramente, fez opção por essa linha, e fazendo certa pressão aos sujeitos educacionais, para que a apliquem-na em sua prática educativa diária.

Por outro lado, alguns professores tomam as determinações estatais como verdadeiras e inquestionáveis, pois acreditam que devem seguir os preceitos do condutor da sociedade, que é o “Estado todo poderoso”. No entanto, outros educadores, como os professores do Grupo formado professores de Geografia do Quadro Próprio do Magistério (QPM) do Estado do Paraná quando do GTR 2012/2013, reclamam que gostariam de participar mais do processo de construção das indicações científico-pedagógicas advindas do Estado.

Já no grupo restrito, os professores do Curso de Especialização em Geografia observaram a presença acentuada de preceitos gramscianos na estrutura educacional brasileira. Ao mesmo tempo em que associam (Gramsci) a Paulo Freire, um educador que não contribui para a educação formal brasileira, mas no entanto é considerado (lembrando que o processo de aprovação para que Paulo Freire fosse patrono, veio de militantes de esquerda) patrono da educação nacional.

Na comunicação de massa constatou-se, mais uma vez, a forte condução política, tanto nos aspectos epistêmico-científicos, como nos aspectos pedagógicos expressos nas DCEs e também nos textos dos livros didáticos de geografia do Ensino Básico. Quanto aos depoimentos colhidos via Google Docs e depoimentos de técnicos pedagógicos dos NRE da educação básica paranaense, também se percebe preponderância de ideologia marxista; alguns reconhecem pensamento subjacente gramsciano e seu domínio na estrutura educacional.

Portanto a interferência Estatal provoca, além de obstáculo epistemológico e pedagógico, uma acentuada ideologização educacional, que prejudica o processo ensino-aprendizagem, pois, com o falso álibi discursivo da criticidade da geografia crítica, que censura toda a instrumentação teórico-metodológica e pedagógica das

demais geografias, notadamente, a clássica ou tradicional, oferece apenas o esvaziamento de conteúdos válidos e essenciais aos estudos da geografia.

Acredita-se que, para melhorar a educação brasileira e o ensino de geografia, especificamente, deve-se valorizar os aspectos científicos e pedagógicos e, não, misturá-los aos aspectos políticos. No caso específico da geografia, buscar o estabelecimento mais profícuo e denso de seus conteúdos, aprofundando seus estudos e disseminação dos conhecimentos, via educação formal.

No momento temos panorama diferente, ou seja, as Unidades Federativas e o Brasil como um todo assumem determinadas conduções filosóficas, teórico-metodológicas e pedagógicas, muitas vezes, sem discussão mais atenta. Estas provenientes de pequenos grupos, ligados a interesses políticos, que muitas vezes não têm a visão exata da educação nacional.

Por isso, mais uma vez é lembrada a prudente diferenciação weberiana em relação à vocação científica e a vocação política do ser humano. Essa máxima transferida para a realidade brasileira, especialmente a paranaense, revela grande necessidade de aprimorar a educação formal pública nacional e o ensino de geografia em particular.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Manoel Correia de. **Uma Geografia para o século XXI**. Campinas, São Paulo: Papirus, 1994. ISBN 85 308 0264-0.

_____. **Geografia Ciência da Sociedade**. 2.ed. Recife: Editora Universitária UFPE, 2006. ISBN 85-7315-298-2.

BACHELARD, Gaston. **A Formação do Espírito Científico: contribuição para uma psicanálises do conhecimento**. Tradução de Estela dos Santos Abreu. s/ed. Rio de Janeiro, 1996. ISBN 85-910-11-7.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. (trad.: Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro). Lisboa/Portugal: Edições 70. 1977. ISBN 972-44-0898-1.

BRABANT, Jean-Michel. Crise da Geografia, Crise da Escola. In: OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de. **Para onde vai o ensino da geografia?** São Paulo: Contexto, 1998. ISBN 857113-107-4.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais : geografia**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília : MEC/SEF, 1998.156 p. Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental (de 5.^a a 8.^a séries).

BRASIL. Ciências Humanas e suas Tecnologias. Secretaria de Educação Básica. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio. v. 3. Capítulo 2 – Geografia**. pp. 43-61. Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006. 133 p.. ISBN 85-98171-44-1.

BRASIL. **PCNs - Ensino Médio – MEC**. Ministério da Educação, LDBEM (Lei de Diretrizes e Base) 9394/96. 1999.

BRASIL-MEC. Ministério da Educação e Cultura. **LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília. 1996. (Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional). Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em: 12 dez. 2013.

BUTTIGIEG, Joseph. Da escola retórica à escola democrática. Tradução de Rosemary Soares. 1999. **GRAMSCI E O BRASIL**. Disponível em: <<http://www.acesa.com/gramsci/?page=visualizar&id=285>>. Acesso em: 12 jun. 2013.

CAPEL, Horácio. Filosofia e Ciência na Geografia Contemporânea: **Introdução à geografia**. (Org.) Jorge Guerra Vollalobos. 2.ed. Maringá-PR: Massomi, 2008. v. I. ISBN: 978-85-88905-72-6.

CARPEAUX, Otto Maria. A vida de Gramsci. Revista Civilização Brasileira, 7 maio 1966. **Gramsci e o Brasil**. Disponível em: <<http://www.acesa.com/gramsci/?page=visualizar&id=125>>. Acesso em: 03 set. 2013.

CARVALHO, Alonso Bezerra de; **Max Weber. Modernidade Ciência e Educação.** Petrópolis-RJ: Editora Vozes, 2005. ISBN 85.326.3137-1.

_____. **Educação e Liberdade em Max Weber.** Ijuí-RS: Ed. Ijuí, 2004. ISBN 85-7429-381-4. (Coleção Fronteiras da Educação).

_____. Desencantamento do mundo e ética na ação pedagógica: reflexões a partir de Max Weber. **Educação e Pesquisa.** São Paulo, v. 36, n.2, p. 585-597, maio/ago. 2010.

CASSAB, Clarice. Reflexões sobre o Ensino de Geografia: **Ensino & Pesquisa,** Santa Maria, v. 13 n. 1, p. 43-50, 2009. ISSN 0103-1538.

CAVALCANTI, L. de Souza. **A Geografia e a Realidade Escolar Contemporânea: Avanços, Caminhos, Alternativas.** Anais do I Seminário Nacional: Currículo em Movimento – Perspectivas Atuais Belo Horizonte, novembro, 2010. Disponível em: <http://www.educacao.es.gov.br/download/geografia3005_2011.pdf>. Acesso em: 06 jun. 2013.

CHRISTOFOLETTI, Antonio. As Perspectivas dos Estudos Geográficos. In: CHRISTOFOLETTI, Antonio. (Org.). **Perspectivas da Geografia.** 2 ed. Rio Claro-SP: Difel, 1985.

CRONOLOGIA da Vida. Trad: Carlos N. Coutinho. **GRAMSCI E O BRASIL.** edição brasileira dos Cadernos, 1999. Disponível em: <<http://www.acesa.com/gramsci/?page=visualizar&id=123>>. Acesso em: 06 set. 2013.

DINIZ FILHO, Luis Lopes. **Por Uma Crítica da Geografia Crítica.** Ponta Grossa: Editora UEPG. 2013. ISBN 978-7798-163-2.

_____. **Fundamentos Epistemológicos da Geografia.** Curitiba PR: Editora IBPEX. 2009 a. (Coleção Metodologia do Ensino de História e Geografia; v 6). ISBN 978-85-7838-176-9.

_____. **A situação do ensino no Brasil: doutrinação ideológica e incapacidade de desenvolver competências.** Curitiba: Departamento de Geografia da UFPR, fev. 2009 b. Disponível em: <[http://www.escolasempartido.org/docs/Situacao do ensino no Brasil.doc](http://www.escolasempartido.org/docs/Situacao%20do%20ensino%20no%20Brasil.doc)>. Acesso em: 03 ago. 2011.

_____. **A Doutrinação no Ensino Brasileiro: Da Revolução de 1930 Aos Dias Atuais.** (Texto apresentado na Semana de Geografia de Irati). Setembro de 2009 c.

_____. A doutrinação no ensino brasileiro de geografia. **Conhecimento Prático - Geografia,** São Paulo: Escala, n. 34, p. 8-17, nov. 2010.

_____. A Geografia Crítica Brasileira: Reflexões Sobre um Debate Recente. Rio Claro, SP: **AGETEO,** v.28, n.3, 2003. pp.307-32. ISSN 0100-7912.

_____. **Certa Má Herança Marxista: Elementos para repensar a geografia crítica.** In: MENDONÇA, F; Kozel, S. **Elementos da Epistemologia da Geografia Contemporânea.** Curitiba: Contexto, 2002. ISBN 85-7335-092-X.

DORE, Rosemary. Gramsci e o debate sobre a escola pública no Brasil. In: Gramsci, Intelectuais e Educação. **CADERNOS DO CEDES.** São Paulo: Cortez e Autores Associados. Caderno Cedes, Campinas, vol. 26, n. 70, p. 329-352, set./dez. 2006. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 21 jun. 2011.

EDGAR, Anderw; SEDGWICK, Peter. (org.). **Teoria Cultural de A a Z: conceitos-chave para entender o mundo contemporâneo.** Tradução Marcelo Rollemberg. São Paulo: Contexto, 2003. (Título original: Key concepts in cultural theory). ISBN 85-7244-246-4.

EDUCAR PARA CRESCER, O que é o PISA. 03-12-2013. Disponível em: <<http://educarparacrescer.abril.com.br/indicadores/pisa-299330.shtml#>>. Acesso em: 03-01-2015.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Foucault e a Análise do Discurso em Educação **CADERNOS DE PESQUISA**, n. 114, novembro. 2001. pp.197-223.

FOUCAULT, Michel. . **A Arqueologia do saber.** (trad. de Luiz Felipe Baeta Neves) 7ed.. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008. ISBN-13: 9788521803447.

_____. **Microfísica do Poder.** 27 ed. (Org. – Introdução e Revisão técnica de Roberto Machado). São Paulo: Graal, 2013. ISBN 978-85-7038-3.

_____. **As Palavras e as Coisas: uma arqueologia das ciências humanas.** Tradução Salma Tannus Muchail. 8 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002. ISBN 85-336-0997-3. (Coleção Tópicos).

GADOTTI, Moacir. **Concepção Dialética da Educação: um estudo introdutório.** 14. ed. São Paulo: Cortez, 2003. ISBN 85-249-0243-4.

GOMES, Paulo Cesar da Costa. **Geografia e Modernidade.** Rio de Janeiro: Bertrand. 1996. ISBN 85-286-0546-9.

GRAMSCL, Antonio. **Os Intelectuais e a Organização da Cultura.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

_____. **Cadernos do Cárcere, Volume 2: Os Intelectuais. O Princípio Educativo. Jornalismo.** (Tradução: Carlos Nelson Coutinho). 3 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004. (co-edição: Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira). ISBN 85-200-0512-8.

_____. **Concepção Dialética da História.** Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 8 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1989.

_____. **A Questão Meridional**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho; Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1987. (Seleção e Introdução: Franco de Felice; Valentino Parlato).

IOSCHPE, Gustavo. **O Que o Brasil Quer Ser Quando Crescer? E outros artigos sobre educação e desenvolvimento**. São Paulo: Paralela, 2012. ISBN 9788565530187.

JAPIASSU, Hilton. **Para Ler Bachelard**. Rio de Janeiro-Rj: Francisco Alves, 1976. (Série Para Ler).

JESUS, Antônio Tavares de. **O Pensamento e a Prática Escolar de Gramsci**. 2. ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2005. (Coleção Educação Contemporânea). ISBN 85-85701-49-8.

KAERCHER, Nestor André **A Geografia escolar na prática docente: a utopia e os obstáculos epistemológicos da Geografia Crítica**. 2004. 363 f., Tese (Doutorado em Geografia Humana) – Curso de Pós-Graduação em Geografia, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2004a.

_____. Quando a Geografia Crítica Pode Ser um Pastel de Vento. Mercator - **Revista de Geografia da UFC**, ano 03, número 06, 2004b.

_____. **Quando a geografia crítica é um pastel de vento e nós, seus professores. Midas**. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL DE GEOCRÍTICA, 9., 2007, P. Alegre. Disponível em: <<http://www.ub.edu/geocrit/9porto/nestor.htm>>. Acesso em: 30 set. 2014.

_____. **Desafios e Utopias no Ensino de Geografia**. 3. ed. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 1999. (Reimpressão 2003). ISBN 85-869-34-8.

LACOSTE, Yves. **A Geografia Isso Serve, em Primeiro Lugar, Para Fazer a Guerra**. Tradução de Maria Cecília França. 4 ed. Campinas/SP: Papirus. 1997. ISBN 85-308-0447-3.

MANACORDA, Mario Alighiero. **O Princípio Educativo em Gramsci: americanismo e conformismo**. Trad. Willian Laços. Campinas, SP: Alínea, 2008. (Coleção Educação em Debate). ISBN 978-85-7516-214-9.

MORAES, Antonio Carlos Robert de. **Ideologias Geográficas: Espaço, Cultura e Política no Brasil**. 3.ed. São Paulo: Hucitec, 1996. ISBN 85-271-0053-3. (Geografia: Teoria e Realidade 15 – Série “Linha de Frente”).

_____. **Geografia: pequena historia critica**. 16.ed. São Paulo: HUCITEC, 1998. ISBN 85.271.0021-5.

MOREIRA, Ruy. **Geografia e Práxis: a presença do espaço na teoria e na prática geográficas**. São Paulo: Contexto, 2012. ISBN 978-85-7244-724-9.

NOSELLA, Paolo. **A escola de Gramsci**. 4. Ed. São Paulo: Cortez, 2010. ISBN 978-85-249-1644-1

OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de. Situação e Tendência da Geografia. In: OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de. **Para onde vai o ensino da geografia?** São Paulo: Contexto, 1998. ISBN 8585 1343 27.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise de Discurso: Princípios e procedimentos**. 5 ed. Campinas, SP: Pontes, 2003. ISBN 857113-107-4.

PAMPLONA, Marco Antonio Vilela. A Questão Escolar e a Hegemonia como Relação Pedagógica. **CADERNOS DO CEDES**. Cortez Editora e Autores Associados. s/ano. Centro de Estudos Educação e sociedade.

PARANÁ- Secretaria de Estado da Educação do Estado do Paraná. DCE - Diretrizes Curricular de Geografia. Ensino Básico. 2008.

PONTUSCHKA, Nídia Nacib. A Geografia: Pesquisa e Ensino. In: CARLOS, Ana Fani Alessandri. **Novos Caminhos da Geografia**. (Org.). São Paulo: Contexto, 1999. (Caminhos da Geografia). ISBN 85-7244-106-9.

PONTUSCHKA, Nídia Nacib; PAGANELLI, Tomoko Iyda; CACETE, Núria Hanglei. **Para Ensinar e Aprender Geografia**. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2009. ISBN 978-85-249-1348-8. (Coleção Docência em Formação. Série Ensino Fundamental).

RIO GRANDE DO SUL. **Proposta Pedagógica para o Ensino Médio Politécnico e Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio** - 2011-2014. Rio Grande do Sul. Secretaria da Educação. 2011. Disponível em: <http://www.educacao.rs.gov.br/dados/ens_med_proposta.pdf>. Acesso em: 03 mar. 2014.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação e do Desporto. **Proposta Curricular de Santa Catarina: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio**: Formação docente para educação infantil e séries iniciais. Florianópolis: COGEN, 1998. Ensino de Geografia p.132-138.

SANTOS, Sara Tatiany Curcio dos. **As Periferias em Antonio Gramsci**. 2011.138 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) - Faculdade de Filosofia e Ciências, da Universidade Estadual Paulista / UNESP – Marília. São Paulo, 2011.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. 23 ed. São Paulo: Cortez, 1991. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo; v.5). ISBN 85-249-0156-X.

_____. Trabalho e Educação: fundamentos ontológicos e Históricos. **Revista Brasileira de Educação**. v.12 n. 34, Rio de Janeiro. Jan./Abril. 2007. Print Version, ISSN 1413-2478.

_____. **Origem e Desenvolvimento da Pedagogia Histórico-Crítica**. Exposição na Mesa Redonda “Marxismo e Educação: Fundamentos Marxistas da Pedagogia Histórico-Crítica”, realizada no VII Colóquio Internacional Marx e Engels, no IFCH-UNICAMP, em julho de 2012. Disponível em: <<http://pt.scribd.com/doc/>

210764902/Origem-e-Desenvolvimento-Da-Pedagogia-Historico-Critica. Acesso em: 03 mar. 2014.

SHEEN, Maria Rosemary Coimbra Campos. A Política Educacional como Momento de Hegemonia: Notas metodológicas a partir das contribuições de Antonio Gramsci. **Revista Histedbr** On-line, Campinas, n.25, p. 3 –12 ,mar. 2007 - ISSN: 1676-2584.

SILVA, Marcos Aurélio da. **Gramsci através das Cartas**. Abril 2009. GRAMSCI E O BRASIL. Disponível em: <<http://www.acesa.com/gramsci/?page=visualizar&id=1084>> Acesso em: 03 set. 2014.

SOARES, Rosemary Dore. **A Concepção Gramsciana do Estado e o Debate Sobre a Escola**. Ijuí-RS: UNIJUÍ, 2000. ISBN 85-7429-151-X, (Coleção educação), 488 p.

SCHLESENER, Anita Helena. **A Escola de Leonardo: política e educação nos escritos de Gramsci**. Brasília: Liber livro, 2009. ISBN 978-85-98843-91-9.

SHUTZE, Fritz. Pesquisa Biográfica e Entrevista Narrativa. In: WELLER, Wivian: Pfaff, Nicolle (orgs.). Metodologias da pesquisa qualitativa em educação: **Teoria e Prática**. Vozes: 2010. pp.210-222.

TORTORELLA, Aldo. **Hegemonia**. GRAMSCI E O BRASIL. Disponível em: <http://www.acesa.com/gramsci/texto_visualizar.php?mostrar_vocabulario=mostra&id=644>. Acesso em: 03 jun. 2013.

VLACH, Vânia Rubia Farias. O Ensino de Geografia no Brasil: uma perspectiva histórica. In: VESENTINI, José William. **O Ensino de Geografia no Século XXI** (org.), 4 ed. Campinas, SP: Papirus, 2008. (Coleção Papirus Educação). ISBN 85-308-0744-8.

_____. Papel do Ensino de Geografia na Compreensão de Problemas do Mundo Atual. 28 de maio – 01 de junho de 2007. **Artigo/Anais eletrônico...** Rio Grande do Sul – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 2007. Disponível em: <<http://www.ub.es/geocrit/9porto/vlach.htm>>. Acesso em 01 ago. 2011.

VESENTINI, José William. Geografia Crítica e Ensino. In: OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de. **Para onde vai o ensino da geografia?** São Paulo: Contexto, 1998.

_____. **A Geografia Crítica no Brasil: uma interpretação depoente**. Departamento de geografia – FFLCH-USP, out. 2001. Disponível em <<http://www.geocritica.com.br/texto07.htm>>. Acesso em: 21 ago. 2011.

_____. Realidades e Perspectivas do Ensino de Geografia no Brasil. In: VESENTINI, José William. (Org.). **O Ensino de Geografia no Século XXI**. 4.ed. Campinas, SP: Papirus. 2008. (Coleção Papirus Educação). ISBN 85-308-0744-8.

_____. **Para uma Geografia Crítica na Escola**. São Paulo: Editora Ática. 1992. ISBN 8508040598. (Série Fundamentos 92).

WEBER, Max. **Ciência e Política: duas vocações**. Tradução de Leonidas Hegenberg e Octany Silveira da Mota. 18 ed. São Paulo: Cultrix, 2011. ISBN 978-85-316-0047-0.

_____. **Ensaio Sobre a Teoria das Ciências Sociais**. Tradução de Rubens Eduardo Frias. São Paulo: Centauro. 2003. ISBN 978-85-88208-48-3.

_____. **Economia e Sociedade: Fundamentos da sociologia compreensiva**. Tradução de Regis Barbosa e Karen Elsabe Barbosa Brasília. Editora da Universidade de Brasília. 1999. ISBN 85-230-0390-8. Volume 2.

_____. **O Político e o Cientista**. 3.ed. Tradução de Carlos Grifo Babo. Lisboa: Editorial Presença. 1979.

WELLER, Wivian. Aportes Hermenêuticos no Desenvolvimento de Metodologias Qualitativas. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v. 16, n. 31, p. 287-304, jul./dez. 2010. ISSN 1516-4896.

ZANGHERI, Renato. Bloco histórico. **Gramsci e o Brasil**. Vocabulário gramsciano. Vários autores. 2006. Disponível em: <http://www.acesa.com/gramsci/texto_visualizar.php?mostrar_vocabulario = mostra&id=632>. Acesso: 30 set. 2013.

Referência: Livros Didáticos

Adas, Melhem. Geografia: O Mundo Subdesenvolvido. São Paulo: Moderna, 2006. PNLD – Livro didático. 7.ª série.

Branco, Anselmo Lazaro; Mendonça, Cláudio; Lucci, Elian Alabi. **Território e Sociedade no Mundo Globalizado**. São Paulo: Saraiva, 2010. PNLD - Livro didático volume 2. 3.ª série.

Projeto Araribá – Geografia. 3 ed. São Paulo: Moderna, 2010. PNLD - livro didático para os anos de 2014, 2015, 2016. Obra coletiva concebida, desenvolvida e produzida pela Editora Moderna.

Referência: Documento com imagem

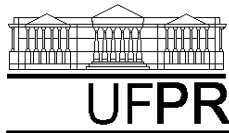
FILÓSOFOS e a Educação: Gramsci. Apresentação Antonio Joaquim Severino. Atta Mídia e Educação. São Paulo, 2010. 1 DVD, duração 23'.

Carvalho, Olavo de. **Paulo Freire o Patrono da Educação Brasileira**, Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=-Mlc68kAuA8>>. Acesso em: 09 set. 2013.

ANEXOS

ANEXO 1

MONÓLOGO: Entrevista Biográfica com Professor de Geografia



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR DE CIÊNCIAS DA TERRA
DEPARTAMENTO DE GEOGRAFIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA



Pesquisador/Entrevistador: Marcos Antonio Correia

A) Dados pessoais – Formação do Entrevistado: Geografia

Nome: Sedenir João Waltrick - Especialização em Geografia; leciona a 12 anos

Trabalha no período (X) matutino vespertino (X) noturno (X)

14-11-2011 - Transcrição entrevista com Prof.: Sedenir João Waltrick

B) Questões Abertas

1 Como foi a sua trajetória no magistério?

Eu fui aluno do Ensino Médio na escola pública e resolvi entrar na faculdade fazendo o curso de geografia a escolha do curso de geografia é que eu sempre fui (morei) era muito ligado ao interior à natureza, então a geografia – sempre gostei de geografia – era isso que me puxou para o curso de geografia; outra é porque sempre fui de família humilde, então eu não tinha [pausa...] condições financeiras e não tinha uma orientação mais clara sobre como que eu poderia fazer para sair da cidade se tivesse que fazer um outro curso é...; gostaria de ter feito um outro curso quem sabe um dia ter feito agronomia, mas acabei fazendo geografia por questões financeiras, não tinha como pagar e também não tinha essa orientação de sair o que fazer para atingir, o que fazer, mas acabei optando por geografia e acabei virando professor. ... esse processo pra que eu me tornasse professor foi um processo bem rápido, porque depois que me formei, eu ...eu não tive; não demorou muito pra que eu entrasse na sala de aula pra lecionar e também pra que eu conseguisse ser professor concursado e também acabei fazendo pós graduação, também foi; sei que foi um processo bem rápido, em pouco tempo eu já estava lecionando no Estado de Santa Catarina, concursado e também no Estado do Paraná, concursado, assim num período bem curto; acho que era pra mim ser professor mesmo, gostando de geografia, fazendo especialização... faz quase treze anos que eu leciono geografia; professor me do bem, gosto do que eu faço, me dedico.

Ta em relação a minha família... o que ela determinou que eu pudesse escolher o curso de geografia, como eu disse minha família é muito humilde.. meu pai e minha mãe estudaram até o ensino primário 4ª série no máximo então eles não tinham esta visão da importância de você entrar numa faculdade e seguir uma profissão, uma carreira dentro daquela profissão que você escolheu, então a escolha mesmo foi particular minha, quem influenciou muito foram os professores lá no ensino médio que orientavam a gente, né ... e como eu tinha dito que gostaria de ter feito agronomia a geografia veio... é é... me dar uma, vamos dizer assim, me dar uma oportunidade de fazer um curso que está mais próximo daquilo que eu queria... é isso aí.

Em relação ao trabalho que eu fiz curso no SENAI, fui orientado, fui influenciado pelo meu irmão que tinha feito esse curso no SENAI de torneiro mecânico e cheguei no mesmo caminho, pela orientação dele, e ele me orientou fiz o curso ... me formei nesse curso técnico de torneiro mecânico e comecei a trabalhar nessa área e daí a ajuda de meu pai, meu pai me ajudou a arrumar esse emprego e comecei a trabalhar e fazendo a faculdade... nunca deixei de pensar que um dia eu ia entrar na faculdade – eu tinha esse objetivo – e até uma curiosidade, eu fazendo o curso, eu trabalhando na empresa, que eu trabalhava, eu comentei como o meu patrão que eu tinha que sair mais cedo pra eu poder estudar ele falou pra mim, ele falou, porque que eu tinha que sair mais cedo, você não quer ser torneiro mecânico? Porque você vai estudar na faculdade, você não tinha que estudar na faculdade, pra ser torneiro você tem que se dedicar aqui, daí eu disse que não, que eu vou trabalhar aqui mas que eu vou fazer a faculdade; então eu fui fiz a faculdade, me formei e hoje sou professor e abandonei aquela antiga profissão de torneiro mecânico.

2 Como se sente enquanto professor de geografia?

É, devido a minha formação, é da minha família é... ter sido uma formação uma formação humilde e não influenciaram muito na escolha do curso e eu ...mais pelo que já tinha dito por ter sido orientado muito por professores do ensino médio que me orientavam , até a não desistir, seguir em frente, escolher um curso, se eu

(continuação)

pudesse se eu tivesse condições financeiras, você iria fazer o que você queria, o que desejava, se não tinha que escolher algo que você gostasse, que tinha haver, e então eu acabei escolhendo o curso de geografia, é algo que está próximo do que eu sempre gostei e eu depois que me formei me senti apto a dar aula... preparado fui em frente, entrei na escola batalhei fiz os concursos virei professor e é uma profissão que eu gosto hoje, mas já pensei até, por questões de salário, que a gente é pouco valorizado nesse quesito em abandona, mas não abandonei iii..., fui em frente, gosto do que eu faço, gosto das escolas que dou aula e me sinto, e até certo ponto me sinto realizado, não posso reclamar da profissão; a geografia ela traz, ela abre uma porta para o conhecimento e quem quer, na verdade, se aprofundar nessa área tem um campo amplo pra fazer isto. Na faculdade minha relação com os colegas era uma relação boa, nós sempre fazia os trabalhos juntos e os colegas uma ajudava o outro nas dificuldades em relação as disciplinas que a faculdade nos passava; eu me considerava um aluno normal, não era o estudioso [acentuou a expressão "o estudioso"], mas também tinha responsabilidade que tinha que ficar estudando e que tinha que me dedicar ... é e na faculdade na faculdade eu agi da mesma maneira, meu comportamento ficou igual, por razões de trabalho (bem jovem), por orientação talvez da família, eu nunca fui aquele cara que comia os livros (riu quando disse não comia os livros), mas eu estudava fazia um esforço, tinha disciplina que eu gostava, tinha disciplina que eu tinha mais dificuldade, não que não gostava, é que tinha mais dificuldade, mas eu consegui, me dediquei e consegui superar esse problema, hoje tem disciplinas que eu não entendia tem conteúdos que eu não entendia naquela época, eu tinha dificuldade, hoje como professor eu tiro de letra. Com os professores minhas relações sempre foram boas, os professores na faculdade sempre nos apoiaram, nos orientaram e aquela relação de aluno e professor e a cobrança do professor, tem aluno, tem aluno que se dedica, participa, tem aluno que vai pra faculdade e não se dedica e eu fui sempre um aluno que fiquei mais na minha, as vezes tava mais inspirado, participava mais da aula, as outras vezes eu ficava mais na minha, mas os professores sempre cobraram e a gente tinha que achar um jeito ou outro de corresponder.

3 Comente sobre a relação escola e sociedade.

Ta, então a escola tem papel fundamental na sociedade porque prepara o cidadão pra que ele ingresse, pra que ele trabalhe na sociedade, ele conviva no meio social, principalmente construindo uma sociedade, vamos dizer uma sociedade mais humana, como que eu vou dizer, que termo que eu uso? Um sociedade que não seja tão individualista, tão egoísta e que as relações na sociedade, sejam voltadas pra, pro essa... como que eu vou dizer, não sei se o termo é correto, humanismo.... pra... [o que você...].

Ta, então, é.. se a escola prepara, está querendo prepara o cidadão mais humano, mais justo pra participa da sociedade, a sociedade também acaba influenciado o aluno que vem pra escola, por que o aluno vem com uma visão diferente, uma visão que foi construída, talvez pela mídia, o aluno em casa ele assiste muita televisão, escuta muito o que o pai tá falando e a família, o pais a mãe, também são influenciado por essa mídia que queira o não ela é, vamos dizer assim uma ..., ela é passada, a mídia é usada na verdade pelas lideranças que querem que não querem perder o poder econômico sobre a sociedade que ... poder político, então eles querem, em razão desse poder, aí eles acabam usando a mídia como um instrumento pra., vamos dizer assim, pra influenciar a sociedade e pra que a sociedade pense e aja da maneira como eles querem, vamos dizer assim, então e isso acaba vindo pra dentro da escola, essa maneira de agir, de pensar que influenciou os alunos, o jovem ele traz pra dentro da escola ... e então ... fica difícil para os professores, na verdade, ter uma relação com esses alunos com esses jovens. [o entrevistado pediu para desligar o gravador – ele achou que se perdeu – o entrevistador fez outra pergunta].

4 Fale sobre a relação Escola, Estado e a disciplina que leciona.

Muito bem, então, o estado ele tem um papel fundamental em relação a sua influência na escola, porque é ele que comanda. é ..., comanda cria, elabora todas as leis pela qual a escola deve seguir, os caminhos que a escola segue, as leis que a escola, segue, que a escola tem que obedecer é... é..., vamos dizer assim, elabora, no caso, no caso é o estado, então ele acaba direcionando todas essas diretrizes e os parâmetros curriculares, os conteúdos que a gente vai trabalhar na escola; a disciplina de geografia, já vem, já é algo elaborado lá em ci ... [não chegou a falar, mas parece que pretendia dizer lá em cima] pelo estado, né, com base nos seus objetivos lá... e nós acabamos por ter que seguir essas normas, não temos como fugir a isso né ..., a gente tem que ... quando você vai elaborar, por exemplo um, o teu planejamento na sala de aula pra trabalhar com teus alunos, você vai trabalhar na sala de aula, já é algo praticamente, é ... montado é ... direcionado, então você acaba seguindo isso e não tem como fugir a essa regra, se você trabalha na sala de aula, queira ou não queira é a aula que o ... que já vem pra você, algo que já vem pronto.

5 Como é sua prática em sala de aula. Segue alguma corrente e/ou abordagem geográfica?

A gente segue, agente trabalha com a geografia crítica, não é? Como eu tinha citado o estado, a relação do estado na escola, aí fica bem claro que, como o estado direciona, é... é ..., através das diretrizes, dos parâmetros né ..., você tem lá, conteúdos a serem trabalhados na sala de aula, todo com essa abordagem, direcionada, já vem lá direcionada pelo estado, através de suas diretrizes, baseado no geografia crítica, então a gente trabalha isso na sala de aula, né. Os livros que nós recebemos já vem com essa abordagem, então é ... essa relação sociedade com relação da geografia crítica sociedade, é... com o espaço construído, né ... a gente acaba, é ... passando pros alunos esse conhecimento.

Em relação à prática na sala de aula, minha relação com os alunos é ...,eu trabalho com alunos de 5ª, na verdade é 6º ano, 7º, 8º e 9º ano do ensino fundamental e o ensino médio, é ...lógico que quando você, depende

(continuação)

o local que você tá dando aula, comunidade que você leciona você tem uma, vamos dizer assim uma, cada, cada, ... em cada local que você dá aula existe uma característica diferente em relação a comunidade ... o que você espera dessa comunidade o que você encontra, que tipo de aluno você encontra i ... eu posso até fazer uma comparação, eu trabalho numa escola lá no Paraná, numa escola no centro, né, recebo alunos de classe média, alta, vamos dizer assim; comparando com os alunos que eu tenho aqui, que eu tenho no outro colégio, que eu trabalho que é uma escola de bairro, é de Porto União, você acaba, queira ou não queira, você faz uma relação, você acaba comparando e percebe que existe uma diferença entre esses alunos, a escola de bairro tenho alunos que por questão de carência ele já não tem aquela, vamos dizer assim aquele é, aquela visão de que, o que é o estudo pra ele, o que o estudo significa, eles não tem o interesse que o professor que a gente como professor em sala de aula deseja que eles tem; a escola, lá na outra escola 'eo centro da cidade, que trabalho com aluno de classe média você já tem, percebe uma visão diferente, eles já se dedicam mais, eles já tem uma, um interesse maior, talvez seja pela orientação que eles recebem, talvez venha da família, a família talvez já, os pais já estudaram mais, é tem uma visão melhor e passe isso pros filhos, então, eles já vem mais preparados, talvez pela questão financeira eles já tenha acesso a livros, a própria Internet, uma tecnologia mais avançada que dá mais condição para que eles se preparem mais; e os alunos lá da escola do bairro a escola mais carente, vamos dizer assim, já não tem acesso a esses meios, então eles já vem menos despreparados e os objetivos, também, em relação ao estudo é menos interessado, não tem tanto interesse; então na sala de aula quando nós vamos trabalhar, você tem que ter uma postura diferente, trabalhando num escola e na outra, então a dificuldade na escola mais carente, a escola de bairro é maior do que na escola do centro da cidade.

Em relação aos conteúdos que a gente trabalha na sala de aula, existe aqueles conteúdos que você acaba maior atenção dos alunos, né ... talvez porque eles tão, no seu dia a dia eles tão assistindo televisão; vamos dizer assim, a questão geopolítica, liga a televisão o jornal, o aluno queira ou não queira está ali (com sua família) sabendo o que está acontecendo, tão prestando atenção no que está acontecendo, talvez um comentário da família, assistindo televisão junto; o jornal fala muito da influência dos Estados Unidos em relação ao mundo, então é um assunto que acaba chamando a atenção dos alunos, porque ele já tem essa informação, um pouco disso ele já tem, então eles acabam trocando uma ideia como você, então acaba ficando mais fácil trabalhar com esse conteúdo em relação a isso, né ou talvez, ou não e talvez, e tem também a questão daqueles conteúdos que você trabalha é usando a prática, como eu cito, maquete, mapa, com vídeos, os alunos acabam achando mais interessante, quanto mais você usar, a tv, do vídeo dessa tecnologia, você trabalha usando a prática, que os alunos coloquem a mão na massa, montando maquete, elaborando cartazes, isso chama atenção dos alunos, mas quando você vem com um conteúdo que você é obrigado, não que seja obrigado, chega na sala de aula e tem que passa pros alunos, explana sobre tal conteúdo aí os alunos acabam achando mais maçante, não é tão interessante pra eles, então você tem que tentar chamar atenção usando a prática, a prática, usando os instrumentos as tecnologias multimídia, ou fazer alguma visita a algum local e também o conteúdo que ele já tenha acesso que ele já saiba, daí já é algo mais prático, eles já gostam mais.

6 Fale sobre a Geografia Crítica Escolar.

Ta, então, a geografia crítica aborda a questão social, a sociedade construção do espaço pela sociedade da transformação da natureza, quando você trabalha isso, bom, não é como você trabalha, nós trabalhamos isso na sala de aula, já citei, anteriormente, que o estado que no enfia goela abaixo essa questão, o estado quer que a gente trabalhe a geografia crítica então nós vamos trabalhar, quando você está trabalhando na sala de aula você percebe, os alunos eles não tem esse conceito crítico, né, e quando tem, muitas vezes você acaba, percebendo que existe uma, vamos dizer assim, uma, um confronto de suas ideias, vamos supor com alguns colegas teus que talvez não concordem ou estavam deturpando a geografia crítica [fugiu a ideia, melhor desligar...]

Então retomando as ideias dos alunos a gente percebe que o aluno quando chega na escola ele vem com uma, uma ... formação familiar então ele trouxe de casa, o que, as ideias dos pais, os pais passam pra eles é que eles passam em sala de aula, a visão de mundo, de sociedade, visão do que é certo, o que é errado, eles trazem de lá; então na escola a gente tenta é ... esclarecer as suas dúvidas e assim, mostrar pra eles, qual que é a verdadeira visão crítica, que ... da geografia, que a geografia aborda, então é, ... as vezes por ser, por ter essa influência de casa eles não sabem realmente diferenciar uma coisa da outra, por exemplo, o que ele viu lá na televisão, o pai fez um comentário em casa, fez um comentário sobre determinado assunto e pra eles aquilo é o correto aí vem o professor e vai explicar pro aluno que realmente tem dois lados da moeda, eu citei, anteriormente, a questão dos Estados Unidos, a influência dos EUA em relação ao Continente americano, se aquilo que ele fez é sempre ruim ou tem o lado bom da coisa, então o aluno tem que saber, ter essa visão, que essa é a verdadeira visão crítica que ele vai ter que fazer quando falar do assunto e muitas vezes, a maioria das vezes ele não vem com essa visão pra escola, ele acaba construindo na escola com ajuda do professor, é ... na verdade ele constrói com a ajuda do professor né ..

Em relação ainda a geografia crítica na escola é ... como eu tinha dito dos alunos que vem de casa vem com a visão que acaba absorvendo o que os professores passam pra eles, alguns professores pra que ele realmente tenha uma visão política analise um assunto e absorvam as informações, analisem um assunto e coloquem a sua opinião sobre determinado assunto; só que existe alguns professores que acabam tentando obrigar o aluno a aceitar determinada informação e que aquilo é verdadeiro e na verdade não é, então aqueles professores militantes que adotam uma postura política partidária as vezes e que acabam tentando influenciar, fazer uma lavagem na cabeça do aluno dizendo que aquilo é a verdade e que aquele é o caminho que tem que seguir, não é assim, eles tem que saber que o aluno tem que receber a informação e através da informação saber trabalhar, o que é certo e errado, o que é verdadeiro o que é falso e analisando o que o professor fala, o

(continuação)

que está escrito nos livros, o que ele vê na televisão, isso que é geografia crítica, prepara o aluno pra isso. Por exemplo você tem um professor de geografia e um professor de história, vamos supor que o professor de história seja militante; queira ou não queira são duas disciplinas que trabalham assuntos que estão ali, próximos, então o professor de geografia ele deixa o aluno, construir, orienta o aluno colocando as visões, todas as visões possíveis sobre determinado assunto e vem o professor de história, na outra aula, por exemplo, sobre um assunto parecido ou sobre o mesmo assunto ele coloca, na sua visão militante ele incute algo na cabeça do aluno, isso acaba gerando uma certa contradição e uma confusão da cabeça do aluno. Isso existe dentro da própria geografia, tem professor de geografia que também são professores militantes que não tem essa visão crítica da geografia ao invés de proporcionar ao aluno o conhecimento para que ele possa construir a sua imagem do conhecimento do que é certo o que é errado, verdadeiro ou falso e possa debater em relação a isso, mas existe os professores militantes que querem que o aluno siga aquele caminho, pronto acabou.

7 Já ouviu falar sobre a influência gramsciana na geografia crítica escolar brasileira. Comente sobre este tema.

Já ouvi falar, porque nos documentos que o estado nos manda, as diretrizes e parâmetros curriculares sempre tem lá as citações sobre esse autor, o Gramsci, é isso que eu sei, nunca li nada nunca procurei me aprofundar ler sobre, busca algum livro sobre ele, eu sei da influencia, como o estado é ... passa pra nós é ... a geografia crítica que nosso trabalho na sala de aula e essa geografia crítica do estado tem, é influenciada por esse autor nós ouvimos sempre falar nele.

ANEXO 2

Comunicação Dual – Diálogos: Depoimentos de Professores de Geografia

Realizados no GTR-2013 (Grupo de trabalho em Rede, no Portal Educacional do Estado do Paraná)

Re: Fórum 1 - por MARCOS ANTONIO CORREIA - quarta, 27 março 2013, 14:19

Cara Prof.^a A - Particularmente acredito difícil optar.

Observando as divergências ocorridas nas Orientações Curriculares paranaenses, as quais acreditam-se salutar a um processo de democratização (intelectual, reflexiva e crítica), agimos de acordo com as necessidades didático pedagógicas de determinados grupos e/ou séries e níveis de ensino, pois depende do objeto, objetivos e apreensões cognitivas que se pretende; pode-se tomar este ou outro caminho, ou seja, se o objeto de estudo (ou categoria...) vem de encontro a aspectos físicos como formação geológica do Planeta Terra, com certeza a metodologia e teoria e até técnicas didáticas mais indicadas são a da geografia clássica, aristotélica e de fundamentos positivistas. Em contra partida, se o objeto de estudo é a questão econômica (ex.: desenvolvimento e subdesenvolvimento – ricos e pobres; centro e periferia), a melhor abordagem seria uma geografia crítica marxista.

As DCEs incorporam fundamentos marxistas e utiliza a categoria inata a Karl Marx que é **tempo**, talvez mais próximos de análises histórica e econômicas, importante quando se trata da sociedade como um todo. Por outro lado, os PCNs, com seu tom “ecclético” dito por alguns, o qual não se deveria se espantar, diante da relatividade social vivida no atual momento, poderia-se observar em tom fenomenológico o que cada fenômeno causaria e junto a categorias **espaciais** realizar avaliação epistêmica. Deixo uma questão, será que esta ou aquela abordagem dá conta de explicar os assuntos tão abrangentes da ciência geográfica? Acredito que ao analisar as Orientações Curriculares tanto federais e estaduais, não devemos ser reducionistas e herméticos optando por esta ou aquela, pois não existe teoria perfeita e quando falamos de disseminação, transposição de elementos científicos e/ou saberes geográficos, pensamos no todo que advém das partes, com o qual dialeticamente e concomitantemente tratamos do uno (sentido ôntico) e universal (sentido ontológico), do ser no mundo.

Re: Fórum 1 - por MARCOS ANTONIO CORREIA - quarta, 27 março 2013, 14:23

Caro Prof. X, observando as divergências ocorridas nas Orientações Curriculares paranaenses, as quais acreditam-se salutar a um processo de democratização (intelectual, reflexiva e crítica), agimos de acordo com as necessidades didático pedagógicas de determinados grupos e/ou séries e níveis de ensino, pois depende do objeto, objetivos e apreensões cognitivas que se pretende; pode-se tomar este ou outro caminho, ou seja, se o objeto de estudo (ou categoria...) vem de encontro a aspectos físicos como formação geológica do Planeta Terra, com certeza a metodologia e teoria e até técnicas didáticas mais indicadas são a da geografia clássica, aristotélica e de fundamentos positivistas. Em contra partida, se o objeto de estudo é a questão econômica (ex.: desenvolvimento e subdesenvolvimento – ricos e pobres; centro e periferia), a melhor abordagem seria uma geografia crítica marxista. As DCEs incorporam fundamentos marxistas e utiliza a categoria inata a Karl Marx que é **tempo**, talvez mais próximos de análises histórica e econômicas, importante quando se trata da sociedade como um todo. Por outro lado, os PCNs, com seu tom “ecclético” dito por alguns, o qual não se deveria se espantar, diante da relatividade social vivida no atual momento, poderia-se observar em tom fenomenológico o que cada fenômeno causaria e junto a categorias **espaciais** realizar avaliação epistêmica. Deixo uma questão, será que esta ou aquela abordagem dão conta de explicar os assuntos tão abrangentes da ciência geográfica? Acredito que ao analisar as Orientações Curriculares tanto federais e estaduais, não devemos ser reducionistas e herméticos optando por esta ou aquela, pois não existe teoria perfeita e quando falamos de disseminação, transposição de elementos científicos e/ou saberes geográficos, pensamos no todo que advém das partes, com o qual dialeticamente e concomitantemente tratamos do uno (sentido ôntico) e universal (sentido ontológico), do ser no mundo.

Re: Fórum 2 - por MARCOS ANTONIO CORREIA - domingo, 14 abril 2013, 15:33

Cara prof.^a B, sua história, muito semelhante à minha, pois comecei a lecionar em 1984 em colégio particular e em 1986 no Estado do Paraná e em 1992 no curso de licenciatura em geografia, UNESPAR-FAFI. Neste sentido, lembro das várias reuniões e encontros realizados para a organização dos programas e organização das atividades docentes. Mas, sinceramente, nunca vi as minhas sugestões acatadas pelas esferas citadas. Hoje leciono, também no ensino superior e percebo a distância existente até o ensino básico; praticamente é outro mundo.

Re: modulo 02 - Fórum 02 - por MARCOS ANTONIO CORREIA - terça, 16 abril 2013, 00:10

Olá prof.^a C, também passei por todas as alterações legais e modificações nos documentos oficiais que direcionam a educação no Paraná. Concordo quando usa o termo “pseudo participativa”, pois não temos muito tempo para realizarmos as leituras e análises dos documentos (LDBEN, PCNs, O.C nacional, CB, DCEs entre outros. Mal temos tempo na preparação de nossas aulas, mas o sistema insiste em dizer que participamos; muitas vezes por conveniência aceitamos essa condição. Também estamos imersos em ortodoxias e politicagens, que não levam muito a sério outros aspectos contidos nos documentos mencionados. Por outro lado, digo que a geografia acadêmica dita científica (produzida nas Universidades) exerce grande influência na produção do conhecimento geográfico, mesmo porque a institucionalização da geografia no Brasil, inicia-se academicamente, na USP e esta contaminou a geografia de um marxismo ortodoxo que se espalhou no sistema educacional brasileiro. Acredito que o materialismo histórico dialético pode contribuir em alguns aspectos da

(continuação)

geografia, mas em outros talvez não se apresente como o mais indicado, pois sua categoria principal [o tempo] não consegue trabalhar de forma plena com o espaço. Assim diga Milton Santos que elaborou teoria geográfica tentando conciliar essas categorias, mesmo assim não deu conta de teorizar os diversos campos da geografia.

Fórum 3 por MARCOS ANTONIO CORREIA - domingo, 21 abril 2013, 15:32

Na escola onde leciono, temos momentos que nos é reservado às observações e acertos do PTD; e seguimos mais ou menos os passos da maioria dos NRE do Estado do Paraná; a dificuldade está na real implementação dos conteúdos, atividade e formas combinadas. Na minha escola, e também em outras, inclusive em outros núcleo de educação, conforme relatos de colegas em encontros e reuniões, existe ideia velada em acatar as Diretrizes e recomendações oficiais, mas na prática cada professor faz o que lhe é conveniente.

Em relação ao segundo questionamento, acredito no livre arbítrio didático pedagógico, portanto, não comungo com ideias prontas – devemos analisar todas as possibilidades – (neste particular, pendo ao pensamento de Edgar Morin - Teoria da Complexidade - pensamento pós moderno); acredito que impede o desenvolvimento das atividades dos professores; mas já que devemos, tanto em nível nacional e estadual seguir tais indicações; acredito na análise de todos estes documentos (eles apresentam aspectos que alguns professores nem sequer tomam conhecimento, como: epistemológicos pedagógicos e políticos) e após avaliação atenta, talvez possamos chegar a construção de metodologias mais adequadas

Fórum 3 -> Re: Fórum 3 - por MARCOS ANTONIO CORREIA - domingo, 28 abril 2013, 12:54

Olá prof. Y, obrigado por fazer menção à minha colocação.

Concordo com o Sr. quando diz que a escola possui autonomia, isto é inquestionável, mas o que constato é que os professores, o qual me incluo, de modo geral, não tem muita noção das estruturas filosóficas, ideológica e teóricas que permeiam os documentos oficiais do ensino no Brasil, desde a Constituição (1988), passando pela LDBEN 9394/96, (que segue orientações da UNESCO), Orientações Curriculares Nacionais, DCEs e outros documentos similares dos Estados e Municípios brasileiros; talvez por falta de tempo devido a elevada carga horária e muitas atividades concernente ao cotidiano didático pedagógico. Na minha modesta opinião deveríamos ler e estudar todos os documentos e observar, principalmente, como tratam as questões epistemológicas, pedagógicas e políticas, entre outras. Muitas vezes não percebemos que existem tais intenções nestes documentos; e se criticamos um ou outro devemos, acredito, conhecer mais o que criticamos, para podermos ter referencial teórico para tal.

Fórum 3 -> Re: Fórum 3- por MARCOS ANTONIO CORREIA - domingo, 28 abril 2013, 12:58

Olá prof.^a D, respondo mais ou menos como coloquei aos professores: Y, A e B. Muitas vezes nós professores nos acomodamos e não atuamos com mais presença em nosso cotidiano escolar; dialogamos pouco e aceitamos quase tudo que nos é colocado, atribuo isto ao próprio sistema que apresenta discurso diverso da realidade da educação paranaense e brasileira. Como disse o prof. Y, 'a escola possui autonomia', mas o que constato é que os professores, o qual me incluo, de modo geral, não tem muita noção das estruturas filosóficas, ideológica e teóricas que permeiam os documentos oficiais do ensino no Brasil, desde a Constituição (1988), passando pela LDBEN 9394/96, (que segue orientações da UNESCO), Orientações Curriculares Nacionais, DCEs e outros documentos similares dos Estados e Municípios brasileiros; talvez por falta de tempo devido a elevada carga horária e muitas atividades concernente ao cotidiano didático pedagógico. Na minha modesta opinião deveríamos ler e estudar todos os documentos e observar, principalmente, como tratam as questões epistemológicas, pedagógicas e políticas, entre outras. Muitas vezes não percebemos que existem tais intenções nestes documentos; e se criticamos um ou outro devemos, acredito, conhecer mais o que criticamos, para podermos ter referencial teórico para tal.

Fórum: Vivenciando a prática - por MARCOS ANTONIO CORREIA - sábado, 4 maio 2013, 00:32

Em relação à geografia crítica escolar, desde 1970/80, notam-se nos documentos oficiais, livros didáticos, discurso de professores, pesquisadores, a preponderância de pensamento marxista de inspiração gramsciana, configurado por meio de categorias como: práxis, filosofia da práxis, sociedade civil, bloco histórico, sócio-histórico..., presentes nas DCEs-PR e outras UF, além de citações diretas e indiretas como: "... Gramsci em sua defesa de uma educação na qual o espaço de conhecimento, na escola, deveria equivaler à ideia de atelier-biblioteca-oficina,...formação, a um só tempo, humanista e tecnológica". p.20 [in: DCEs-PARANÁ -2008 - Geografia].

ANEXO 3

Grupo Restrito: Professores Especialistas no Ensino de Geografia

Professores de Geografia do Curso de Especialização em Geografia: *Saberes Docentes e a Formação de Professores* na disciplina de *Novas Diretrizes da Geografia nas Escolas Públicas*.

Relatório – Filósofos e a Educação (Ata Mídia E Educação) - Gramsci

Prof.^a Anelise

Antônio Gramsci (1891-1937), era jornalista e membro do Partido Comunista, ficou preso por dez anos por defender ideias fascistas. De acordo com Gramsci, a educação tem papel importante na emancipação universal da humanidade, tornando uma sociedade mais autônoma e mais humanizada, formar uma civilização cosmopolita, válida para todos os homens, que nenhuma diferença justifique a indiferença. Para Gramsci “todos os homens são filósofos”.

Prof.^a Beatriz

O que os filósofos têm a dizer aos educadores?

...contribuições a educação de pensadores como Sócrates, Aristóteles, Platão, Kant, Nietzsche e Gramsci. Segundo Gramsci, a educação tem participação fundamental na elaboração, sistematização e irradiação da concepção de mundo que estabelece a ordem social tal como ela é, pois prepara as intelectuais, que são os agentes dos aparelhos de hegemonia. A educação tem assim papel importante ...disseminação e na reprodução da ideologiapreservação do poder das classes dominantes. ...o educador exerce suas atividades, ora de preservação da ordem já constituída, ora de transformação dessa realidade...Todo senso comum leva a um núcleo do bom senso. ...Na escola, pode-se transformar o senso comum num bom senso ...Para Gramsci, a escola deve elaborar uma ideologia da coesão social ...currículo é o que é capaz de interligar esses conceitos. ...Ideologia – família – cultural, igual conhecimento científico. ...Os valores hegemônicos, impostos pela sociedade levam a opressão e a dominação, por isso necessita-se da construção da crítica ...A avaliação crítica serve para o educador dominar o conhecimento criativo, crítico não dogmático e construtor. O professor é um suscitador de experiências positivas. O neoliberalismo reforça o capitalismo e a escola para serem consumidores. E, finalmente, entende-se que a escola unitária gramsciana está muito mais na mídia do que no contexto escolar. ...Exemplo: Brasil, onde existem várias diferenças mas o povo é um só, não se deve ter privilégios a determinados grupos e a educação é o elo que irá ligar a sociedade e este processo de coesão social. ...escola unitária: onde Gramsci reúne questões humanas e tecnológicas, em que os alunos ficariam o dia todo na escola (tempo integral).

Paulo Freire se inspirava em Gramsci, ele explorava as potencialidades do senso comum em busca de um consenso. Os sujeitos (educando) devem gerar um sentido para a informação. Gramsci escreve que todo mundo teria uma educação mais adequada se não houvesse educação para massas (educação para o consumo), pois o neoliberalismo reforça o capitalismo e está preparando as pessoas a partir da escola para serem consumidores, ou seja, preparando para o capitalismo. A escola unitária de Gramsci está mais nas mãos da mídia do que no aparelho escolar.

Prof.^a Beatriz

...Carvalho constrói uma crítica a respeito do tão famoso Paulo Freire. Criticando-o, dizendo que ele é um inútil, desconhecido e diz também que ele, se baseando em depoimentos de pessoas já conhecidas, próximas que trabalharam com Paulo Freire, não serve de nada. Ainda cita que ele é um dos piores políticos ideológicos, muitos dos autores dizem sobre Paulo Freire, referindo-se a esse como ‘puro sacerdote’, falando que todas as ideologias de Paulo Freire só são boas na teoria, porque na prática não são aplicáveis. Citando e definindo como “principal saco de vento” e também como um “guru ideológico” flutuando em cima da terra.

Prof.^a Edilene

...Carvalho ...Segundo ele, este método de ensino na verdade não alfabetiza, uma vez que as técnicas que são utilizadas não elevam os números de pesquisas realizadas anualmente no país para medir a taxa de alfabetização da população. ...conclui que a teoria de Paulo Freire vai muito além de sua prática, ou seja, Paulo Freire na realidade não era um educador.

(continuação)

Prof.^a Paula

...Carvalho, ...Freire, ser considerado o Patrono da educação brasileira. Ele diz, do sucesso das obras publicadas por Freire, em nada eles contribuíram para a diminuição do analfabetismo, ...é “a mesma conversa de sempre”, e que por muitas vezes acaba deixando algumas questões confusas e sem respostas. ...ele afirma que os maiores críticos de Paulo Freire, são pessoas que trabalhavam com ele, e que nunca conheceu alguém que foi alfabetizado por Paulo Freire. Sua teoria era repetitiva, tratava sempre sobre os mesmos assuntos. Carvalho ainda indaga: ‘Alguns tem Paulo Freire como sacerdote e outros como saco de vento’. Alfineta também ao dizer que ‘as pessoas que elogiam Paulo Freire são pessoas que cometem erros berrantes em português’. Segundo Olavo a teoria de Freire é uma palhaçada..

Prof.^a Regiane

O autor comenta que em vários países foram adotados os métodos de Paulo Freire mais que com isso não se reduziu as taxas de analfabetismo. Outros autores, até mesmo alguns discípulos de Freire depois de entenderem seus métodos dizem que ele não possui originalidade e que sua prática é retórica, com efeito de manipulação, para uma implementação de política social, onde a sua Pedagogia do Oprimido não ajuda a entender nem as revoluções nem a educação em geral, e que passava apenas de uma pedagogia de oprimidos. Mas o autor aprova calorosamente e diz: Ninguém melhor que Paulo Freire pode representar o espírito da educação petista, que deu aos nossos estudantes os últimos lugares nos testes internacionais, tirou nossas universidades da lista das melhores do mundo e reduziu para um tiquinho de nada o número de citações de trabalhos acadêmicos brasileiros em revistas científicas internacionais.

Prof.^a Leandro Bianchini.

Olavo é um crítico que possui uma visão e um poder de argumentação diferenciada da realidade brasileira. Por morar nos Estados Unidos e possuir títulos fora do Brasil, suas críticas são pesadas, mas expressam uma realidade de opinião difícil de ser encontrada em território brasileiro. ...Fato é que o povo brasileiro, com sua cultura americanizada, precisa eleger seus heróis os quais fixam bandeiras a serem seguidas e idolatradas, Olavo trabalha em uma desconstrução dos mitos brasileiros, expressando suas ideias de uma maneira peculiar e muitas vezes vulgar. Em ambos os casos há verdades e politicagem, cabe a cada um refletir e tirar suas conclusões sobre os assuntos.

Prof.^o Márcio Przgurski

...Carvalho ...Diz que Paulo Freire é simplesmente um teórico e não um educador e que seu discurso são sempre a mesma conversa de sempre ...’é tudo uma palhaçada’.

ANEXO 4

Entrevistas – Professores de Geografia do Núcleo de União da Vitória.

O que sabe sobre a influência gramsciana na geografia crítica escolar brasileira (em seus aspectos epistemológico, pedagógico e político) presente nos documentos oficiais regentes da Educação Nacional e paranaense em particular?

Entrevistadora: Viviane

As DCE é o documento norteador para repensar nossa prática como professores de geografia, a partir de questões epistemológicas e metodológicas, que estimulem a reflexão sobre a geografia. Nesse contexto o professor deve desenvolver uma percepção de mundo, entender a influência da economia, da política e do relacionamento do ser humano com a natureza. Nas DCE paranaenses, os autores que dão esse embasamento são Milton Santos, Moraes, Marx, Gramsci, Paulo Freire. As DCE estão pautadas na Legislação Maior, então fazem parte da minha organização e prática didática pedagógica. A emancipação humana é o maior objetivo da escola, nós professores devemos dar as condições para que o aluno se aproprie do conhecimento e não se um mero repetidor. Nos documentos destaca-se a importância dos conteúdos disciplinares, e do professor como autor de seu plano de ensino, sem esvaziamento que ocorreu em 1990 devido ao neoliberalismo. (Entrevistada: Vanuza, Prof.^a de geografia a 12 Anos).

Entrevistadora: Anelise

Nós não podemos fugir da política de Estado. As DCE foram feitas por professores da rede estadual, só que as DCE tinham uma fundamentação ideológica, que a gente vê que é socialista. Eu não tinha conhecimento dos PCNs quando me formei na faculdade, fui conhecê-los na escola, e já nem estavam valendo mais, é uma coisa estranha, não tava valendo o nacional. Ai veio as DCE do Estado do Paraná; tem a nacional, mas nós estamos pautados na estadual. Somos cumpridores da política de Estado; existe um direcionamento ideológico socialista marxista. Assim essa transformação, é importante e isso se espera como transformação social. (Entrevistado: Davi, Prof. de geografia a 8 Anos).

Entrevistadora: Flávia

A geografia tem que ser crítica independente de ser marxista, gramsciana ou não. A gente tem que trabalhar a geografia crítica; não tem como não ser político, a educação é uma política, não política partidária como tal, mas uma política de estado e nós enquanto educadores temos que fazer nossa parte e sermos agente de transformação. Trabalhar para que o aluno seja sujeito da história e que possa transformar essa realidade. A geografia crítica questiona o sistema capitalista, as classes sociais, não vejo porque a geografia ficar neutra, ela tem que tomar posição pra construir uma sociedade mais justa e solidaria, se ficasse neutra ela estaria fazendo trabalho de opressão. No Paraná trabalhamos mais as DCE e um livro didático baseado nessas diretrizes para cada disciplina, para trabalhar de forma diferenciada dos PCNs que deveria ser revistos no contexto. A escola tem que trabalhar pra formar cidadão. (Entrevistado: Celestino, Prof.^o de geografia a 15 Anos).

Entrevistadora: Beatriz

A geografia crítica está predominando em nossos dias. Na prática a gente não vê mudanças, mas acredito que deveria haver espaço pra outras formas de pensamento. O futuro da geografia está em abrir espaço pra todas as formas de pensamento, para que possam se somar e trazer uma realidade para a educação brasileira que possa melhorar o senso crítico dos nossos estudantes. Como existe o predomínio do pensamento marxista (materialista histórico dialético), a educação brasileira acabou se tornando monopólio desse pensamento, mas vejo que ele não consegue contemplar todas as possibilidades da sociedade. Existem outras bases teóricas que poderiam sustentar a prática pedagógica na educação brasileira. Não poderia haver essa monopolização que impede outras formas de pensamento. Eu utilizo outras formas de pensamento, embora as diretrizes do estado acabem sempre se baseando no pensamento marxista. (Entrevistado: Marcio, Prof. de geografia a 9 Anos).

(continuação)

Entrevistadora: Edilene

Com relação a essa influencia gramsciana não tenho embasamento, mas o marxismo é muito influente nos documentos oficiais, são bem marxistas e tem bastante influencia no ensino. Prefiro organizar minhas aulas dentro dos regulamentos, assim que tem ser. Se a gente manda ou faz qualquer coisa que não esteja de acordo com as normas acaba tendo que refazer tudo. A gente tem que seguir bem a risca as indicações. A geografia crítica é muito importante, por que vai fazer o aluno ter uma visão diferente da sociedade, pois ele será crítico. A gente fala que precisa mudar a forma de ensino, mas as cobranças que o aluno vai ter no vestibular, Enem, Prova Brasil, puxam sempre pro tradicional, e como ensinar o aluno a ser crítico e tirar boa nota nestes exames que pedem tudo decorado? (Entrevistada: Prof.^a de geografia a 12 Anos).

Entrevistador: Marcio.

As DCEs de geografia, no Paraná, tem influência marxista e tende a valorizar aspectos sociais, históricos e políticos. Organizo minha prática pedagógica em cima dos PCNs, pois eles dão suporte teórico metodológico de como trabalhar. Existe lei maior que é a LDBEN 9394/96 e as DCEs de cada Estado tem que ser submetidas a essa lei maior. A crítica é necessária, temos que colocar dois lados, o progressista e o lado crítico, pois somos formadores de personalidade e opinião. O aluno não é um operário, mas, se for, que seja mais consciente do processo histórico e de exploração que existe no capitalismo. A critica é necessária temos colocar os dois lados o progressista e o crítico a gente é formador de personalidade e opinião o aluno deve ser consciente do processo histórico, e da exploração do capitalismo. O capitalismo é desumano. O trabalho braçal não existirá mais, será trabalho intelectual, direcionado principalmente para a pesquisa científica. Os aspectos epistemológicos precisam ser estudados e trabalhados. Nos documentos podemos citar Milton Santos, autor de vários livros, ele era marxista e sempre foi crítico dos aspectos epistemológicos e políticos que envolvem a geografia. (Entrevistado: Nelson, Prof.^a de geografia a 20 Anos).

ANEXO 5

Leitura Flutuante: Referências bibliográficas e citações das DCE-PR de Geografia.

DIRETRIZES CURRICULARES DA EDUCAÇÃO BÁSICA - GEOGRAFIA Secretaria de Estado da Educação do Paraná	
Referências: Geógrafos – Marxistas/Gramscianos	Referências: Educação – Marxistas/Gramscianos
<p>ANDRADE, M. C. de Geografia ciência da sociedade: Uma introdução à análise do pensamento geográfico. São Paulo: Atlas, 1987.</p> <p>KAERCHER, N. A. Desafios e utopias no ensino de geografia. In: CASTROGIOVANNI, A. C. et al (Orgs.). Geografia em sala de aula: prática e reflexões. Porto Alegre: UFRGS/AGB, 2003.</p> <p>LACOSTE, Y. A Geografia: isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra. Campinas: Papirus, 1988.</p> <p>MORAES, A. C. R. Geografia: pequena história crítica. São Paulo: Hucitec, 1987.</p> <p>RAFESTIN, C. Por uma Geografia do poder. São Paulo: Ática, 1993.</p> <p>2004.</p> <p>SANTOS, M. Da totalidade ao lugar. São Paulo: Edusp, 2005.</p> <p>_____. A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção. São Paulo: Hucitec, 1996.</p> <p>_____. Metamorfoses do espaço habitado. São Paulo: Hucitec, 1988.</p> <p>_____. Espaço e Método. São Paulo: Nobel, 1985.</p> <p>SILVA, M. C. T. da O método e a abordagem dialética em Geografia. Revista Geografia. Campo Grande: Editora UFMS, set/dez 1995.</p> <p>VESENTINI, J. W. Para uma geografia crítica na escola. São Paulo: Ática, 1992.</p> <p>VLACH, V. R. F. O ensino da Geografia no Brasil: uma perspectiva histórica. In: VESENTINI, J. W.(org.). O ensino de Geografia no século XXI. Campinas: Papirus, 2004.</p>	<p>BAKHTIN, Marxismo e filosofia da linguagem. 12a ed. São Paulo: Hucitec, 2006.</p> <p>CHAUI, M. Convite à filosofia. São Paulo: Ática, 2003.</p> <p>CIAVATA, M. e FRIGOTTO, G. (Orgs) Ensino médio: ciência cultura e trabalho, Brasília: MEC, SEMTEC, 2004. p.33</p> <p>GADOTTI, M. História das ideias pedagógicas 8ª ed. SP: Ática, 2004.</p> <p>GOODSON, I. Teoria do currículo. São Paulo: Cortez, 1995.</p> <p>KOSIK, Karel. Dialética do concreto. RJ: Paz e Terra, 2002.</p> <p>MARX, Karl. Manuscritos econômico-filosóficos e outros textos escolhidos. São Paulo: Nova Cultural, 1987.</p> <p>MÉSZÁROS, I. A educação para além do capital. In: O desafio e o fardo do tempo histórico: o socialismo no século XXI. São Paulo: Boitempo, 2007, p. 195-224.</p> <p>NOSELLA, P. A escola de Gramsci. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992. 34</p> <p>RAMOS, M. N. O Projeto Unitário do Ensino Médio sob os princípios do trabalho, da ciência e da cultura. In: FRIGOTTO, G. e CIAVATA, M. Ensino médio ciência, cultura e trabalho. Brasília: MEC,, 2004.</p> <p>RAMOS, M. N. A contextualização no currículo de ensino médio: a necessidade da crítica na construção do saber científico. Mimeo, S/d.</p> <p>SACRISTÁN, J. G. A Educação Obrigatória: seu sentido educativo e social. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.</p> <p>SACRISTÁN, J. G. O currículo: uma reflexão sobre a prática. Trad. Ernani F. da F. Rosa, Potro Alegre: Artmed, 2000.</p> <p>VAZQUEZ, A. S. Filosofia da práxis. São Paulo: Paz e Terra, 1997. P</p> <p>FRIGOTO, G. Os delírios da razão: crise do capital e metamorfose conceitual no campo educacional. In: GENTILI, P. (Org.) Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação. 7a. edição. Petrópolis: Vozes, 2000.</p>

(continuação)

ANEXO 5**Leitura Flutuante:** Referências bibliográficas e citações das DCE-PR de geografia.

<p>...na Geografia Crítica, ...a região lablachiana foi entendida como um 'conceito obstáculo' (LACOSTE, 1988, p. 59). p.57</p> <p>...os temas geográficos estavam legitimados como questões relevantes, sobre as quais cabia dirigir indagações científicas. (MORAES, 1987, p. 41).p.39</p> <p>A Geografia tradicional quase sempre trabalhou apenas com o visível ...(SILVA, 1995, p. 18). p.41</p> <p>De maneira que não se trata de abordar a paisagem, o espaço ou diferenciação de áreas, porém o processo de produção do espaço geográfico. (SILVA, 1995, p. 19).p.46</p> <p>O espaço é formado por um conjunto indissociável, solidário e também contraditório, de sistemas de objetos e sistemas de ações, não considerados isoladamente, mas como o quadro único no qual a história se dá. (SANTOS, 1996, p. 51). p.51</p> <p>...Só o homem tem ação, porque só ele tem objetivo, finalidade. [...] As ações humanas não se restringem aos indivíduos, incluindo, também, as empresas, as instituições. [...] Essas necessidades: materiais, imateriais, econômicas, sociais, culturais, morais, afetivas é que conduzem os homens a agir e levam a funções. Essas funções, de uma forma ou de outra, vão desembocar nos objetos. [As ações] conduzem à criação e ao uso dos objetos, formas geográficas.</p> <p>...O espaço geográfico deve ser considerado como algo que participa igualmente da condição do social e do físico, um misto, um híbrido. (SANTOS, 1996, p. 67-70).p.51</p> <p>...O espaço resulta do casamento da sociedade com a paisagem. O espaço contém o movimento. Por isso, paisagem e espaço são um par dialético. (SANTOS, 1988, p. 71-72).p.55</p> <p>Todo espaço definido e delimitado por e a partir de relações de poder é um território, do quarteirão aterrorizado por uma gangue de jovens até o bloco constituído pelos países membros da OTAN. (SOUZA, 1995, p. 78- 111).p.63</p> <p>Compreender as desigualdades sociais e espaciais é uma das grandes tarefas dos geógrafos educadores para que a nossa ciência instrumentalize as pessoas a uma leitura mais crítica e menos ingênua do mundo, que desemboque numa maior participação política dos cidadãos a fim de que possamos ajudar a construir um espaço mais justo e um homem mais solidário [...]. (KAERCHER, 1999, p. 174).p.76</p>	<p>...a escola deve incentivar a prática pedagógica '...uma transformação emancipadora'. (MÊSZÁROS, 2007, p. 212). p.15</p> <p>...o currículo como programa que proporciona conteúdos e valores para que os alunos melhorem a sociedade em relação à reconstrução social da mesma. (SACRISTÁN, 2000, p. 14) p.15</p> <p>O importante do currículo é a experiência, a recriação da cultura em termos de vivências, a provocação de situações problemáticas [...]. (SACRISTÁN, 2000, p. 41). p.18</p> <p>Gramsci sintetiza, no ideal da escola moderna para o proletariado, as características da liberdade e livre iniciativa individual com as habilidades necessárias à forma produtiva mais eficiente para a humanidade de hoje. (NOSELLA, p. 20). p.21</p> <p>A formação dos cinco sentidos é um trabalho de toda história universal até nossos dias. ...(MARX, 1987, p. 178). p. 23</p> <p>...O que se ensina, sugere-se ou se obriga a aprender expressa valores e funções que a escola difunde num contexto social e histórico concreto. (SACRISTÁN, 2000, p. 150). p.24.</p> <p>O processo de ensino-aprendizagem contextualizado é um importante meio de estimular a curiosidade e fortalecer a confiança do aluno... Ramos (p. 02, s/d). p.28</p> <p>A assunção de uma tendência conceitual oscila no decorrer dos PCN, pois se ela é muitas vezes clara, em outras a concepção apresentada para os conceitos e categorias centrais dos PCN e/ou a terminologia utilizada nos blocos temáticos identificam-se com diferentes correntes teórico metodológicas. [...]</p> <p>No entanto há aspectos que parecem indicar que, em vez de uma pluralidade que permitisse distinguir as diferentes abordagens, existe uma indefinição que se aproximaria mais de um ecletismo [...]. (SPOSITO, 1999, p. 31).p.48</p> <p>A avaliação deixa de ser um momento terminal do processo educativo (como hoje é concebida) para se transformar na busca incessante de compreensão das dificuldades do educando e na dinamização de novas oportunidades de conhecimento. (HOFFMANN, 1995, p. 21).p.84</p>
---	---

Fonte: Organizado pelo autor – CORREIA, Marcos Antonio, 2014.

ANEXO 6 - Leitura Flutuante

Citações aspectos: Epistemológicos, Pedagógicos e Políticos das DCE-PR de Geografia.

DIRETRIZES CURRICULARES DA EDUCAÇÃO BÁSICA - GEOGRAFIA Secretaria de Estado da Educação do Paraná		
Aspectos: Epistemológicos, Pedagógicos e Políticos		
Epistemológico	Pedagógico	Político
<p>Nestas Diretrizes Curriculares, o conceito adotado para o objeto de estudo da Geografia é o <i>espaço geográfico</i>, entendido como o espaço produzido e apropriado pela sociedade (LEFEBVRE, 1974), composto pela inter-relação entre <i>sistemas de objetos</i> – naturais, culturais e técnicos – e <i>sistemas de ações</i> – relações sociais, culturais, políticas e econômicas (SANTOS, 1996). p.51</p> <p>A interdisciplinaridade é uma questão epistemológica e está na abordagem teórica e conceitual dada ao conteúdo em estudo, concretizando-se na articulação das disciplinas cujos conceitos, teorias e práticas enriquecem a compreensão desse conteúdo. p.27</p> <p>Para Blache e a escola francesa, a relação Sociedade ↔ Natureza criava um gênero de vida, próprio de uma determinada sociedade. p. 40.</p> <p>Paisagem - Para a Geografia Crítica.. as paisag. ..totalidades socioespacial determinada por interesses econômicos e políticos, definidos por relações internacionais.... Nestas DCE, será adotada a concepção de paisagem que foi reelaborada pela Geografia Crítica a partir ...de 1980. p.54</p> <p>Região - na Geografia Crítica, a região lablachiana foi entendida como um 'conceito obstáculo', pois impedia a compreensão das relações</p>	<p>Currículo disciplinar significa dar ênfase à escola como lugar de socialização do conhecimento, pois essa função da instituição escolar é especialmente importante para os estudantes das classes menos favorecidas (p.14) Um projeto educativo, ...precisa atender igualmente aos sujeitos, seja qual for sua condição social e econômica, seu pertencimento étnico e cultural (p.15) um trabalho pedagógico que aponte na direção da totalidade do conhecimento e sua relação com o cotidiano ...escola como o espaço do confronto e diálogo entre os conhecimentos sistematizados e os conhecimentos do cotidiano popular. (p.21) Nessa práxis, os professores participam ativamente da constante construção curricular e se fundamentam para organizar o trabalho pedagógico a partir dos conteúdos estruturantes de sua disciplina ...conhecimentos de grande amplitude, conceitos, teorias ou práticas ...de uma disciplina escolar. (p.25). ...em seus conteúdos estruturantes, os campos de estudo que as identificam como conhecimento histórico. Dos conteúdos estruturantes organizam-se os conteúdos básicos a serem trabalhados por série, compostos tanto pelos assuntos ...permanentes da disciplina quanto pelos que se apresentam em função do movimento histórico e das atuais relações sociais. (p.26) ...a totalidade, numa prática pedagógica que leve em conta as dimensões científica, filosófica e artística do conhecimento. (p.27) A interdisciplinaridade está ...contextualização sócio-histórica como princípio integrador do currículo. ...práxis no processo pedagógico, ...É preciso, porém, que o professor tenha cuidado para não empobrecer a construção do conhecimento em nome de uma prática de contextualização. (p.28) ...contextualização sócio-histórica vão ao encontro da afirmação de Ivor Goodson de que o currículo é um artefato construído socialmente e que nele o conhecimento pode ser prático, pedagógico e "relacionado com um processo ativo" desde que contextualizado de maneira dialética a uma "construção teórica mais geral" (GOODSON, 1995, p. 95).30 p.</p> <p>No processo educativo, a avaliação deve se fazer presente, tanto como meio de diagnóstico do processo ensino-aprendizagem... (p.31)...avaliação deve envolver o coletivo da escola, para que todos (direção, equipe pedagógica, pais, alunos) assumam seus papéis e se concretize um trabalho pedagógico. p.33</p> <p>Paisagem Segundo Cavalcanti (2005), para analisar a paisagem e atingir o significado de espaço é necessário que os alunos compreendam que a paisagem atende a funções sociais diferentes, é heterogênea, porque é um conjunto de objetos com diferentes datações e está em constante processo de mudança. Portanto, a análise pedagógica da paisagem deve ser no sentido de sua aproximação do real estudado, por meio de diferentes linguagens.p.55</p> <p>Região ...no ensino de Geografia dê-se continuidade às discussões sobre: os regionalismos, mesmo que construam regiões pouco longevas; os blocos</p>	<p>A depender de políticas públicas o papel da escola ...da perspectiva das teorias críticas da educação, as primeiras ...são: Quem são os sujeitos da escola públ.? De onde eles vêm? Que referências sociais e culturais trazem para a escola? ...reflexões sobre currículo têm, em sua natureza, um forte caráter político. p. 14</p> <p>Quando se considera o curríc. tão somente como um doc. impresso, uma orientação pedag. sobre o conhecimento a ser desenvolvido na escola ou mera lista de objet. mét. e conteúdos necessários para o desenvolvimento dos saberes escolar., despreza-se seu caráter político, sua condição de elemento que pressupõe um projeto de futuro para a sociedade que o produz. Faz-se necessária, então, uma análise mais ampla e crítica, ancorada na ideia de que, nesse documento, está impresso o resultado de embates políticos que produzem um projeto pedagógico vinculado a um projeto social. p.16</p> <p>O currículo como configurador da prática, produto de ampla discussão entre os sujeitos da educação, fundamentado nas teorias críticas e com organização disciplinar é a proposta destas Diretrizes para a rede estadual de ensino do Paraná, no atual contexto histórico. p.19.</p> <p>...estas DCE se apresentam como documento norteador para um repensar da prática pedag. dos professores de Geografia, a partir de</p>

ANEXO 6 - Leitura Flutuante:

(continuação)

Citações aspectos: Epistemológicos, Pedagógicos e Políticos das DCE-PR de Geografia.

<p>socioespaciais internacionais ...tornando-se região-personagem histórica. p.57</p> <p>A partir de 1990, outras análises críticas do fenômeno regional destacaram os regionalismos como luta social, deslocando, a discussão do conceito de região. ...dentro da perspectiva crítica da Geografia, as análises economicistas tratam da relação entre regionalização e globalização, considerando a escala global e a formação dos blocos econômicos (regionais) como um importante viés de análise do espaço geográf.. p.57</p> <p>Lugar A Geografia Crítica, por sua vez, tem outra interpretação do conceito de lugar. Em suas mais recentes elaborações teóricas, não desprezou a dimensão subjetiva desse conceito, mas valorizou suas determinações político-econômicas em relação às demais escalas geográficas. Assim, os lugares podem ser, a um só tempo, espaços do singular e locais da realização do global, o que possibilita tornarem-se arenas de combate.60ep</p> <p>Território ...na Geografia Crítica ...passaram a considerar, de forma mais enfática, outras escalas para a abordagem do conceito de território. Isso se deu em função da passagem do sistema fordista para o sistema flexível de produção, que foi envolvendo cada vez mais os chamados países periféricos e alterando as relações socioespaciais nas escalas regionais, nacionais e internacionais. p.63</p> <p>Natureza - A Geografia Crítica, propôs outra concepção para a relação Sociedade ↔ Natureza. Para essa corrente teórica a natureza é anterior e exterior ao homem, mas também o constitui ...(Cavalcanti, 1998 apud PARANÁ, 2008, p.65). ...A interação entre sociedade e natureza ocorre por meio do trabalho, ação humana, social e econômica que transforma a primeira natureza em segunda natureza, objeto de uso ou de consumo, que vai circular socialmente. A natureza natural não é considerada trabalho, mas a natureza artificial sim é fruto do processo de trabalho... (Santos, 1988 apud PARANÁ). (p.65) ...a ideia de natureza como recurso a ser explorado pelo capital foi enfatizada numa perspectiva de crítica à exploração internacional de recursos nacionais dos países</p>	<p>econômicos, uma vez que direcionam a política e a economia em relações internacionais; a formação das redes que articulam e conferem estatuto diferenciado a locais que compõem diferentes regiões; a (re)configuração de fronteiras nas diversas escalas geográficas, motivadas por conflitos de natureza étnica, econômica, política, entre outros que definem e redefinem a extensão e a longevidade das regiões nas diversas escalas geográficas.p.59</p> <p>...a região foi entendida, pela Geografia Crítica, como produto da divisão internacional do trabalho e expressava “uma das leis da dialética, a da interpenetração [...] de dois processos que se acham relacionados e interpenetrados apesar de serem diferentes e opostos. [...] os dois processos são, primeiro o da desigualdade e, depois, o da combinação” (CORRÊA, 1986, p. 42 apud Paraná 2008, p.57).</p> <p>Lugar - Nestas Diretrizes, adota-se o conceito de lugar, desenvolvido pela vertente crítica da Geografia, porque por um lado é o espaço onde o particular, o histórico, o cultural e a identidade permanecem presentes, revelando especificidades, subjetividades e racionalidades. Por outro lado, é no espaço local que as empresas negociam seus interesses, definem onde querem se instalar ou de onde vão se retirar, o que afeta a organização socioespacial do(s) lugar(es) envolvido(s) pela sua presença/ausência. (p.61) É importante abordar, também, em sala de aula, como as identidades espaciais são construídas, como, nos lugares, procura-se manter uma identidade sócio-territorial frente ao processo de globalização. O aluno deve compreender que no <i>lugar</i> são observadas as influências, a materialização e também as resistências ao processo de globalização.p.62</p> <p>Território - Nestas diretrizes, propõe-se ultrapassar a abordagem mais duradoura que o conceito de território teve no ensino, ...qual seja: extensão territorial delimitada por fronteiras definidas histórica e oficialmente que legitima a administração de um governo responsável pela sua terra e sua gente. Considera-se que o conceito de território deve ser abordado a partir das relações políticas que, nas mais variadas escalas, constituem territórios, cartografados ou não, claramente delimitados ou não; desde os que se manifestam nos espaços urbanos, como os territórios do tráfico, da prostituição ou da segregação socioeconômica, até os regionais, internacionais e globais.... Em sala de aula, é importante abordar as diferentes territorialidades espaciais, desde os micros até os macroterritórios. p.63</p> <p>Natureza - A Geografia Crítica, no ensino, inicialmente negou a importância do estudo das dinâmicas da natureza para a compreensão do espaço geográfico e minimizou sua abordagem pedagógica no tempo de ensino dessa disciplina. Atualmente, as abordagens críticas da Geografia têm tratado as relações Sociedade ↔ Natureza pelo viés socioambiental. Há, porém, críticas sobre essas abordagens consideradas reducionistas, uma vez que não se aprofundam no estudo e no ensino das dinâmicas próprias da Natureza, pois priorizam tão somente o resultado da ação do homem sobre essas dinâmicas. p.66</p> <p>...nestas Diretrizes, propõe-se superar essa abordagem dicotômica e polarizada que ora enfatiza exageradamente os aspectos naturais como se eles fossem o objeto da Geografia, ora os abandona completamente, como se a produção do espaço geográfico ocorresse fora e além do substrato natural. Entretanto, tal superação proposta restringe-se ao trabalho pedagógico sem pretender atingir as complexas discussões filosóficas que lhes são</p>	<p>questões epist., teóricas e metodológicas que estimulam a reflexão sobre essa disciplina e seu ensino.p.50</p> <p>...DCE, os conteúdos devem ser tratados pedagogicamente a partir das categorias de análise – relações <i>espaço ↔ temporal</i>, relações <i>sociedade ↔ natureza</i> – e do quadro conceitual de referência da Geografia.76</p> <p>...o currículo da Educação Básica ofereça, ao estudante, a formação necessária para o enfrentamento com vistas à transformação da realidade social, econômica e política de seu tempo. p.20</p> <p>Na relação com as ciências de referência, é importante destacar que as disciplinas escolares, apesar de serem diferentes na abordagem, estruturam-se nos mesmos princípios epistemol. e cognitivos, tais como os mecanismos conceituais e simbólicos. p.20</p> <p>Para as teorias críticas, nas quais estas diretrizes se fundamentam, o conceito de contextualização propicia a formação de sujeitos históricos – alunos e professores – que, ao se apropriarem do conhecimento, compreendem que as estruturas sociais são históricas, contraditórias e abertas. É na abordagem dos conteúdos e na escolha dos métodos de ensino advindo das disciplinas curriculares que as inconsistências e as contradições presentes nas estruturas sociais são compreendidas. Essa compreensão se dá num processo de luta política em que estes sujeitos constroem sentidos múltiplos em relação a um objeto, a um acontecimento, a um significado ou a um fenômeno. Assim, podem fazer escolhas e agir em favor de mudanças nas estruturas sociais. É nesse processo de luta política que os sujeitos</p>
---	--	---

(continuação)

ANEXO 6**Leitura Flutuante**

Citações aspectos: Epistemológicos, Pedagógicos e Políticos das DCE-PR de Geografia.

<p>subdesenvolvidos. Apesar da relevância da crítica e da denúncia, isso não contribuiu para superação da dicotomia Sociedade ↔ Natureza. p.65-66</p> <p>Sociedade -nestas Diretrizes, a sociedade em seus aspectos sociais, econômicos, culturais e políticos e nas relações que ela estabelece com a natureza para produção do espaço geográfico, bem como no estudo de sua distribuição espacial. (p.67) Assim, as desigualdades, conflitos e contradições, da sociedade capitalista, materializam-se nas paisagens e podem ser reveladas sob uma análise crítica dos espaços ocupados pelos diferentes segmentos sociais, culturais, étnicos que compõem a sociedade.p.68</p>	<p>essenciais. p.66</p> <p>Ao trabalhar com esse conceito, espera-se que o professor explicita todos os aspectos que envolvem as relações Sociedade ↔ Natureza, de modo que supere possíveis abordagens parciais do conceito de natureza, contemple a análise de suas dinâmicas próprias e evidencie o uso político e econômico que as sociedades fazem dos aspectos naturais do espaço.67pd</p> <p>Sociedade</p> <p>O trabalho pedagógico com esse quadro conceitual de referência é fundamento para que o ensino da Geografia na Educação Básica contribua com a formação de um aluno capaz de compreender o espaço geográfico, nas mais diversas escalas, e atuar de maneira crítica na produção socioespacial do seu lugar, território, região, enfim, de seu espaço.68</p>	<p>em contexto de escolarização definem os seus conceitos, valores e convicções advindos das classes sociais e das estruturas político-culturais em confronto. p.30</p>
--	--	---

Fonte: Organizado pelo autor — CORREIA, Marcos Antonio, 2014.

Anexo 7

Leitura Flutuante: Citações diretas (evidenciando palavras, ideias, conceitos e temas) e Referências do Livro Didático de Geografia do 8.º ano do Ensino Fundamental

ADAS, Mellen; ADAS, Sergio. Expedições Geográficas – 1ª edição. São Paulo: Moderna, 2011.

Estado: organização política, administrativa e jurídica de uma sociedade. p.20. Nação: agrupamento social unido por um passado histórico ...uma identidade cultural. (p.20) ...Território: porção da superfície terrestre sobre a qual o estado exerce soberania. (p. 21). ...as diferenças e desigualdades existentes entre Estados ou países do mundo. Há Estados que exercem grande poder político e militar, ...é o caso dos Estados Unidos, de alguns países da União Europeia, da China, entre outros. Além desse tipo de desigualdade, os Estados apresentam entre si grandes diferenças no desenvolvimento científico, tecnológico e socioeconômico. p.32. Desigualdades no Desenvolvimento Científico e Tecnológico - Os Estados Unidos, a Europa e o Japão ...Isso é resultado dos grandes investimentos que realizam na educação e em seus centros de pesquisa, tanto de universidades como de grandes empresas, o que lhes permite ter a liderança científica e tecnológica entre os Estados e, conseqüentemente, maior poder nas relações internacionais ...são chamados de países desenvolvidos. p. 32. ...a desigualdade quanto à produção de riqueza e a sua concentração em poucos países. p. 3. ...A desigualdade do PIB per capita entre os países indica grandes diferenças nas condições de vida da população. p. 33. Países Desenvolvidos e Subdesenvolvidos - Com o fim da Segunda Guerra Mundial (1939 – 1945), ficou evidente a grande desigualdade econômica, social, científica e tecnológica existente entre os países. Diante desse quadro mundial, a partir da década de 1950, as expressões países desenvolvidos e subdesenvolvidos começaram a ser largamente utilizadas, referindo-se, respectivamente, aos países com elevado desenvolvimento econômico e àqueles que não apresentavam tal desenvolvimento. p.36 Primeiro, Segundo e Terceiro Mundos - ...a partir do nível de desenvolvimento econômico e da organização socioeconômico dos países, costumou-se também regionalizar o mundo em: Primeiro Mundo, que reunia países capitalistas desenvolvidos; Segundo Mundo, formado pelos países socialistas de economia planificada; e Terceiro Mundo, reunindo os países capitalistas subdesenvolvidos. p.37. ...Com a desagregação do bloco socialista no final da década de 1980 e início da década de 1990, a expressão “Segundo Mundo” perdeu o sentido. Entretanto, ainda são de uso corrente as expressões “Primeiro Mundo” e “Terceiro Mundo”, quando se quer designar, respectivamente, os países desenvolvidos e os países menos desenvolvidos de modo geral. (p.38). Países do Norte e Países do Sul - Durante a década de 1980, a imprensa e os meios diplomáticos passaram a utilizar as expressões ‘Norte’ para referir-se aos países desenvolvidos e ‘Sul’, aos subdesenvolvidos. Países desenvolvidos - De modo geral, são países altamente industrializados, com grandes investimentos em centros de pesquisa científica, o que lhes confere o domínio de tecnologia avançadas em diversos setores do conhecimento. p.40. Países ex-socialistas - Por volta do final dos anos 1980 e início dos 1990, os países do bloco socialista, diante do crescente descontentamento da população em relação à falta de liberdades democráticas, entre outras razões, abandonaram o regime socialista e implantaram o sistema capitalista. p.41. Emergentes - ...por não considerar as condições de vida da população, a expressão “emergente”, tal como “país em desenvolvimento”, pode mascarar graves problemas sociais ainda não superados por esses países, em que grande parcela da população está privada de boas condições de vida. p.42. A globalização - Entre 1945 e 1989, ...esteve condicionado pela Guerra Fria – conflito caracterizado pela presença de dois blocos de poder político e econômico rivais: o capitalista, sob a liderança dos Estados Unidos; e o socialista, capitaneado pela extinta União Soviética. Esses dois países disputavam entre si a ampliação de suas áreas de influência no mundo. (p.52) ...esses fluxos de informações não incluem países, regiões e lugares do mundo da mesma maneira, assim como os efeitos da globalização ...a globalização muitas vezes gera ou amplia desigualdades no espaço geográfico mundial (p.54) ...Fluxos de mercadorias: o comércio global desigual - difusão de um estilo de vida baseado no consumo, permitindo que nossa sociedade fosse chamada por alguns estudiosos de sociedade do consumo, ... (p.56). Organização Internacional Do Trabalho (Oit)

A Sociedade de Consumo e os Valores Sociais ...“ter” tornou-se mais importante que o “ser”. p.75.

Países Desenvolvidos - altamente industrializados ...p.108. Países Emergentes - Países de industrialização tardia p.108....Com isso, consolidariam sua hegemonia política e dominariam o comércio no continente (p.273). Região ou território que se encontra na dependência de um Estado (é empregado em sentido equivalente a domínio). p.274.

Referência - Geografia/Geografia escolar

ANDRADE, Manuel C. Caminhos e descaminhos da Geografia. Campinas: Papirus, 1989

KAECHER, Nestor André. Desafios e utopias no ensino da Geografia. Rio Grande do Sul: Editora da Universidade de Santa Cruz do Sul, 1997.

MORAES, Antonio Carlos Robert. Renovação da Geografia e Filosofia da Educação: dúvidas não sistemáticas. In: LEITE, Lígia Chiappini; MARTINS, Maria Helena; SOUZA, Maria Lúcia Z. de (Orgs.). Reinventando o diálogo: ciências e humanidades na formação dos professores. São Paulo: Brasiliense, 1987.

MOREIRA, Ruy. O discurso do avesso (para a crítica da Geografia que se ensina). Rio de Janeiro: Dois Pontos, 1987.

OLIVEIRA, Ariovaldo U. de (Org.). Para onde vai o ensino de Geografia? São Paulo: Contexto, 1999.

RESENDE, Márcia Spyer. A Geografia do aluno trabalhador. São Paulo: Loyola, 1986.

VESENTINI, José W. Para uma Geografia crítica na escola. São Paulo: Ática, 1992.

SANTOS, Milton. Ensaio sobre a urbanização latino-americana. São Paulo: Hucitec, 1982.

Referência – Educação/Ensino

AZEVEDO, José Clóvis de. Escola cidadã: desafios, diálogos e travessias. Petrópolis: Vozes, 2000.

LIBÂNEO, José C. Didática. São Paulo: Cortez, 1990.

SAVIANI, Demerval. Escola e democracia. São Paulo: Cortez, 1986.

SILVA JR., Celestino A. da. A escola pública como local de trabalho. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1990.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. Pensamento e linguagem. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

Anexo 8

Leitura Flutuante

Citações diretas (evidenciando palavras, ideias, conceitos e temas) e Referências do Livro Didático de Geografia do 9.º ano do Ensino Fundamental

<p>ADAS, Mellen; ADAS, Sergio. Expedições Geográficas – 1ª edição. São Paulo: Moderna, 2011. PNLD 2014, 15 e 16</p>
<p>A <u>expansão do socialismo</u> e a “cortina de ferro” ... sistema político e econômico baseado na <u>coletivização dos meios de produção</u>, no fim da <u>propriedade privada</u> e das <u>classes sociais</u> e no planejamento estatal da economia ... <u>bloco político e ideológico</u> alinhado com os interesses soviéticos, opondo-se assim aos Estados Unidos ... A <u>Divisão do Mundo Em Dois Blocos de Poder</u> ... <u>países capitalistas</u> (liderados pelos Estados Unidos) e <u>socialistas</u> (União Soviética). p.19. ...a disputa entre as superpotências pela hegemonia e pela <u>ampliação de áreas de influência no mundo</u> persistiu até 1985. p.12. ...<u>socialismo</u> ...<u>Karl Marx e Engels</u> ...monopólio de poder exercido pelo <u>Partido Comunista</u>. p.22. ...Alemanha reunificou-se, pondo fim ao socialismo que vigorava na Alemanha Oriental. ...O fim <u>dessa superpotência</u> marcou também o fim da <u>bipolarização do poder no mundo</u>... p.23. Na União Soviética as quinze repúblicas tornam-se Estados independentes p.23. ...surgiu ordem mundial monopolar, <u>hegemonia planetária dos Estados Unidos</u> ... esse governo conduta <u>política internacional conflitante</u> com os princípios do multilateralismo. p.24. ... Em diferentes períodos históricos, <u>o terror foi usado para obter-se o poder</u> ou pra manter-se nele. ... o terrorismo – que não deve ser confundido com fundamentalismo islâmico – pode ser entendido como o modo pelo qual grupos políticos impõem sua vontade pela prática de atos violentos. p.25. ...Uma das expressões geográficas mais visíveis da <u>globalização</u> em curso no mundo é a formação de organizações internacionais regionais ... <u>blocos econômicos</u>. p.43 ... <u>desigualdades socioeconômicas entre os países</u> p.56. ...os <u>países emergentes</u> e os <u>menos desenvolvidos</u> serão os maiores geradores de megacidades, enquanto nos <u>países desenvolvidos</u> tendera a estabilização. ...As migrações internacionais - as que mais chamam a atenção são aquelas que refletem as <u>desigualdades socioeconômicas</u> p.56. ... <u>transacionais</u> ...que influencia na universalização de alguns hábitos e contribui para a promoção da <u>globalização cultural</u>. p.61 ... <u>fluxos mundiais</u> (mercadorias, capitais, informações etc.) ... A rede de cidades globais reflete, de certo modo, a importância econômica, financeira, política, cultural e tecnológica de cada país onde se situa no contexto do <u>sistema capitalista mundial</u>. ...Como as migrações internacionais o turismo internacional também constitui um tipo de <u>fluxo mundial</u> ... Os estudiosos ainda alertam sobre os diversos <u>danos socioculturais que as atividades turísticas</u> podem causar sobre as comunidades receptoras p.63 ...atividades essenciais ao funcionamento do <u>sistema capitalista mundial</u> ... As religiões refletem a <u>diversidade cultural</u> da população mundial. além de influenciarem os <u>acontecimentos políticos e geopolíticos</u> mundiais. p.66. ... a religião é um ingrediente importante na identidade cultural, religião pode ser utilizada como meio para amplificar as diferenças entre os grupos humanos ou para justificar as atrocidades da violência, da guerra e do <u>terrorismo</u>. P.72 ...<u>A divisão internacional do trabalho</u> e o narcotráfico ...tráfico e consumo de drogas também favorece a prática de outras ações ilegais. ...<u>Desafios humanos da ONU e de todos nós num mundo global</u> p.74 ... Em setembro de 2000, foi firmado entre os países – membros da ONU um <u>pacto internacional pela eliminação da pobreza</u> conhecido como Declaração do Milênio.p.76 ...Desse modo, várias organizações criminosas se estruturam para lucrar com esses <u>fluxos globais</u>. Outras atividades ilegais: <u>o tráfico de armas, a corrupção; o tráfico de pessoas a lavagem de dinheiro</u> p.81. ...Apesar de a União Europeia ter se constituído como um espaço econômico forte, ela apresenta <u>desigualdades socioeconômicas espaciais</u>. p.105 ... Assim como a dinâmica da <u>globalização</u> estimula o movimento de pessoas, mercadorias e transações financeiras entre os Estados, ela também facilita a atuação de grupos criminosos internacionais.p.79 ... A maioria das regiões dedicadas à produção de drogas situa-se nos <u>países menos desenvolvidos</u>, o que é explicado em parte pela posição que eles ocupam na <u>divisão internacional do trabalho</u>. p.80 ...Tanto nos países que formam o centro da União Europeia como nos da sua <u>periferia</u>, existem espaços mais e menos dinâmicos economicamente. <u>A desigualdade socioeconômica</u> internas atingem diferentes grupos de pessoas. p.106. ...No século XIX, assim como Estados Unidos, Japão, França, Alemanha, Bélgica e outros, a Rússia deu início a sua Revolução Industrial e passou usar o poder econômico para exercer o <u>neocolonialismo e o imperialismo</u>. ,p.118 ...União Soviética (PCUS), iniciou <u>reformas econômicas, políticas e sócias</u> ... No plano político, o Estado proibiu a existência de outros partidos políticos, <u>manifestações populares e a liberdade de expressão</u>. Instalara-se, assim, o <u>Estado ditatorial</u>. p.121. ... A <u>transição do socialismo para o capitalismo</u> causou impactos não só na economia, ... Embora a economia da CEI seja regionalmente integrada, o desenvolvimento econômico não é homogêneo na organização, que apresenta <u>desigualdades tanto na indústria como no setor agrícola</u>. p.133. ...As condições desfavoráveis em que se encontram muitas sociedades africanas refletem, em parte, o legado de <u>exclusão e desigualdade socioeconômica</u> gerado durante a <u>colonização</u> e mantido por governos posteriormente instalados. p.247.</p>
<p>Referência - Geografia/Geografia escolar ARBEX, Wladimir. Multinacionais globais. Bauru: Edusc, 2000. ARAIÁ, Eduardo. Aral um mar em agonia. Revista. Planeta, São Paulo, n. 424, jan. 2008. WWW.terra.com.br/revistaplaneta. ARBEX JR, José. Guerra Fria: terror do Estado, política e cultura. São Paulo: Moderna, 1997. (Coleção Polemica). GEORGE, Pierre. Geografia dos Estados Unidos. Campinas: Papirus, 1990. GONÇALVES, Carlos Walter; BARBOSA, Jorge, Luís. Geografia Hoje. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1991. HAESBAERT, Rogério. Blocos Internacionais de Poder. São Paulo: Contexto, 1990. HARVEY, David. Condição Pós-Moderna.13. Ed. Tradução Adail Ubirajara Sobral; Maria Stela Gonçalves. São Paulo Loyola, 2004. LACOSTE, Yves. Atlas Géopolitique. Paris: Larousse, 2007. MAGNOLI, Demétrio. União Europeia: história e geopolítica. São Paulo: Moderna, 1996. (Coleção Polêmica). SANTOS, Milton. Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal.11. Ed. Rio de Janeiro: Record, 2004.</p> <p>Referência – Educação/Ensino GENTILI, Pablo. Globalização excludente: desigualdade, exclusão e democracia. Petrópolis: Vozes, 2000.</p>

Fonte: Organizado pelo autor – CORREIA, Marcos Antonio, 2014.

ANEXO 9

Leitura Flutuante:

Citações diretas (ideias, conceitos e temas) e Referências do Livro Didático de Geografia da 3.ª Série do EM.

Elían A. Lucci, A. Branco e Cláudio Mendonça. **Território e Sociedade no Mundo Globalizado**, 2010 - PNLD: 2012/13 e14.

... “Eu tenho um sonho ...que todos os homens são criados iguais ...os filhos de antigos escravos e os filhos de antigos donos de escravos serão capazes de sentarem-se juntos à mesa da fraternidade”. p.11 ...a visão etnocêntrica avalia o mundo e os diferentes grupos étnicos p.12 ...Eles dominaram os ameríndios e muitos outros povos ao redor do mundo, integrando-os (pela força militar ou pelo domínio cultural) a um mesmo sistema econômico, o capitalismo comercial ...baseada no estado nacional p.13 ...A Revolução Industrial deu grande impulso à expansão capitalista, à acumulação de capital e à difusão das relações de trabalho assalariado.p.13 ...aspectos marcantes da civilização ocidental, e do próprio capitalismo, é o individualismo, conceito - indivíduo se afirma sobre a sociedade. ...Segunda Revolução Industrial iriam criar um mercado de massa.p.15 ...Até 1988, o Brasil via os índios como seres humanos menos desenvolvidos, que precisavam ser protegidos enquanto recebiam educação.p.18. ...os descendentes dos africanos enfrentam inúmeras dificuldades decorrentes da origem étnica. ...No Brasil negros e pardos ganham salários menores que os brancos e tem menor grau de escolaridade.p.19. ...escravos fugitivos e também ex-escravos que receberam doações ou conseguiram comprar terras, além de outros grupos sociais oprimidos, como os indígenas. p.20. ...o sistema de cotas nas universidades públicas é mais uma polêmica ...a esse raciocínio , alguns acrescentam ...servem para mascarar a real situação do ensino do país.p.21



Tema: Desigualdade p.22 ...Guerra Fria, ...União Soviética e da sua esfera de influencia, ambas as quais podem ser vistas, retrospectivamente, como forças politicamente estabilizadoras ...economia capitalista global,.p.27 ...processo de globalização, ampliava-se os conflitos étnico-nacionalistas nessa concepção, o nacionalismo confunde-se com o racismo e a xenofobia.p.28 ...a herança da Guerra Fria é outro importante fator de instabilidade e de intensificação dos conflitos.p.42 ...as racionais classes dominantes locais são, em última instância, os maiores inimigos da democracia, do feminismo, dos direitos das minorias e da justiça social no mundo árabe e, de modo mais geral, no islâmico...p.55 ...grupos de esquerda em luta contra governos capitalistas, grupos de direita contra governos de orientação socialista, grupos nacionalistas, grupos separatistas, lutas pela independência, descolonização etc.(...) O terrorismo é, portanto, uma guerra assimétrica, mas de grandes proporções.p.58 ...o apartheid (separação), ...Os negros utilizavam serviços públicos (transporte, assistência, médica e escola) separados dos brancos. ...O terrorismo de Estado pode ocorrer, também, nas democracias ocidentais, por meio da atuação militar em outros países ...o governo norte-americano fez uso intensivo da mídia para manipular a opinião pública, ...os Estados Unidos outorgaram a si mesmos o direito de intervir militarmente em qualquer lugar do mundo, ...A desigualdade no espaço urbano é marcada pela marginalização dos habitantes mais pobres, em razão da distância entre a moradia e o trabalho e do acesso aos diversos serviços públicos básico, como saúde, educação, lazer e cultura ...o exercício da cidadania seja cerceado pela própria configuração espacial da cidade e pela dificuldade de atendimento das necessidades básicas de parte da população.p.77 ...As formas de vivência urbana e rural dependem de uma série de fatores, como as condições socioeconômica, as localidades onde as pessoas habitam e trabalham, ...Esse espaço, vivido concretamente, é denominado lugar. ...Espaços públicos e democracia ...Lugar e valor do indivíduo ...(Santos, Milton. O espaço do cidadão. São Paulo: Nobel, 198 sete.p. 81-85). p.80 ...As mercadorias produzidas com maior especialização e divisão do trabalho geravam o excedente necessário ao atendimento de um crescente mercado ...Os movimentos socialistas acreditavam que a insatisfação latente das camadas populares, causada pela situação precária em que viviam, levaria a Revolução Socialista ...Com a globalização e o aumento da oferta e demanda de serviço, as cidades ...últimas décadas nos países subdesenvolvidos. ...Apesar das dimensões dos seus problemas, questões fundamentais distinguem as grandes cidades do mundo desenvolvido das do mundo subdesenvolvido p.89 ...fruto do processo de globalização ocorrido países subdesenvolvidos classificados como emergentes.p.90 ...No mundo subdesenvolvido, grupos de países, apresentam diferenças no que se refere à urbanização. (...) Nesses países, as possibilidades de emprego e de melhores condições de vida concentram-se nas metrópoles.p.95 ...o papel desempenhado por essas cidades na economia globalizada.p.107 ...O processo de favelização é a face mais crítica do problema habitacional no Brasil.p.111 ...As áreas periféricas das grandes cidades, no entanto não são ocupadas somente pela população de baixa renda. ...A ocupação da periferia da cidade é a justificativa para que o poder público construa as benfeitorias necessárias ao atendimento dos novos núcleos de povoamento.p.113 relação com o processo de globalização econômica, o grau de desenvolvimento dos países e os conflitos internacionais.p.133 ...Revolução Industrial, que causou transformação no modo de vida e na organização socioespacial.p.137 ...Karl Marx foi o principal pensador ...Para ele, o grande responsável pela fome e a carência da população era o sistema capitalista, que gerava s injustiças sociais e a má distribuição de riquezas entre as classes sociais. Marx argumentava que os empresários capitalistas mantinham estrategicamente certo número de desempregados (um exército industrial de reserva), para manter baixos os salários.p.140. ...Brasil, e em muitos países emergentes e subdesenvolvidos, apesar de as taxas de fecundidade estarem em queda. p.170 ...A deficiência escolar, além das limitações do sistema educacional, esta associada também ao trabalho infantil. ...a visão neoliberal ...Exclusão social ...A globalização e a revolução tecnológica, geradas primordialmente nos países desenvolvidos, não proporcionam o que é mais importante para os países subdesenvolvidos: condições e mecanismo para eliminar a pobreza.p.178 ...as políticas neoliberais, que, ao serem incorporadas pelos países subdesenvolvidos, fragilizaram as relações trabalhistas a retiraram a proteção social; além de conflitos e guerras.p.185 ...o mercado de trabalho ...mundo desenvolvido. ...Na divisão Internacional do Trabalho (DIT).

Referência - Geografia/Geografia escolar

ANDRADE, M. Correia de. ANDRADE. A Federação Brasileira: uma análise geopolítica e geossocial. S. Paulo: Contexto. 1999.

COSTA, Wanderley Messias. O Estado e as Políticas Territoriais no Brasil. São Paulo: Contexto.1998.

GONÇALVES, Carlos Walter Porto. Amazônia, Amazonas. São Paulo: Contexto, 2007.

MORAES, Antonio Carlos Robert. Território e História no Brasil. São Paulo: Annablume, 2008.

SANTOS, Milton. A Natureza do Espaço, Técnica e Tempo, Razão e Emoção. São Paulo: Hucitec, 1996.

ANEXO 10**Questões Enviadas aos Professores de Geografia no Brasil — via Google Docs**

OBS.: Questionário ficou disponível de 30-04-2013 até 18-06-2014 — Questões Completas no formato Google Docs disponível em: <https://docs.google.com/forms/d/16pxVIQenQD-2YTABQpFGDZDx_9Nx6vZIGWLYw8UD9-c/viewform>

Prezado(a) Professor (a)

Meu nome é Marcos Antonio Correia, sou professor de geografia no Ensino Básico (Secretaria de Educação) e Superior UNESPAR (Universidade Estadual do Paraná). Atualmente curso doutorado em geografia na UFPR (Universidade Federal do Paraná).

Realizo pesquisa relacionada à geografia crítica escolar brasileira de inspiração marxista gramsciana, por meio de estruturas legais (LDBEN 9493/96, OCN - Orientações Curriculares Nacionais, PCNs - Parâmetros Curriculares Nacionais, DCEs - Diretrizes Estaduais e/ou Orientações das unidades federativas brasileiras, particularmente as DCEs do Estado do Paraná.

A pesquisa estrutura-se, metodologicamente, em análises de: documentos, conteúdos e discursos, conhecidos academicamente como: PD (Pesquisa Documental), AC (Análise de Conteúdo) e AD (Análise de Discurso), respectivamente.

Nesse sentido gostaria de obter algumas impressões do senhor(a) professor(a), portanto, solicito sua valiosa colaboração, quanto ao preenchimento deste instrumento virtual (GOOGLE-DOCs), o qual não registra informações pessoais do respondente, pois não salva seu e-mail ou informações particulares, preservando, sigilosamente seus dados.

Para maiores informações, caso necessário, informo. Currículo na Plataforma Lattes.

<http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=E2676110>

Líder do Grupo (Geografia: Ensino e Pesquisa) de Pesquisa - CNPQ

<http://dgp.cnpq.br/buscaoperacional/detalhepesq.jsp?pesq=8006903714903165>

Desde já Agradeço. Atenciosamente

A) DADOS PROFISSIONAIS/FORMAÇÃO:

1. Disciplina de formação/graduação
2. Unidade da Federação onde leciona
3. Formação na disciplina de geografia
4. Vínculo empregatício/profissional
5. Nível/modalidade e Grau que leciona
4. Quanto tempo leciona a disciplina de geografia

B) QUETÕES CONCEITUAIS - TEÓRICO METODOLOÓGICAS - LEGISLAÇÃO

1.

Em relação à geografia crítica escolar, desde 1970/80, notam-se nos documentos oficiais, livros didáticos, discurso de professores, pesquisadores, a preponderância de pensamento de matiz crítica, destacando-se o marxista de inspiração gramsciana, configurado por meio de categorias como: práxis, filosofia da práxis, sociedade civil, bloco histórico, sócio-histórico..., presentes nas DCEs-PR outras UF, além de citações diretas e indiretas como: "... Gramsci em sua defesa de uma educação na qual o espaço de conhecimento, na escola, deveria equivaler à ideia de atelier-biblioteca-oficina,...formação, a um só tempo, humanista e tecnológica". p.20..."Gramsci sintetiza, no ideal da escola moderna para o proletariado, as características da liberdade e livre iniciativa individual com as habilidades necessárias à forma produtiva mais eficiente para a humanidade de hoje". (NOSELLA, p.2, Apud, PARANÁ, 2008, p. 21).

Citações e menções com base nas DCEs do Estado do Paraná; em outros Estados Brasileiros também pode-se observar citações semelhantes.

- Quando em contato com estes documentos, não identifico tais influências marxistas gramscianas.
- Observo que existe referência a autores marxistas (Marx, Gramsci, Nosella, Mészáros, Paulo Freire, Antonio Carlos Robert de Moraes, Milton Santos, que usam categorias do marxismo e outros, citados nos documentos (Orientações Curriculares nacionais e estaduais).
- Tanto nos PNCs, OCN, DCEs e outros documentos similares observam-se discursos progressistas, baseados no humanismo (de base fenomenológica e crítica/radical) que criticam a geografia tradicional e/ou clássica e valorizam aspectos sociais, históricos, culturais e políticos, assim como o cotidiano e a vivência do educando.

Comente se necessário....

(continuação)

2.

O Estado Brasileiro, usando desta prerrogativa (Estado Federativo), delinea e sistematiza, por meio de documentos legais ((LDBEN 9394/96, PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais, OCN - Orientações Curriculares Nacionais), as elaborações da legislação das 27 Unidades Federativas, no que diz respeito a Educação. Por sua vez, os Estados e o Distrito Federal, assim como seus Municípios, pautados na Legislação Maior, elaboram Diretrizes e Orientações como as DCEs Estaduais e OCs Municipais.

A este respeito afirmo:

- Conheço os preceitos epistemológicos, pedagógicos e políticos presentes nos PCNs e DCEs (ou similar de meu Estado/UF), pois eles fazem parte de minha organização e prática didático pedagógica diárias.
- Não tenho conhecimento mais aprofundado e específico dos documentos legais que regem a educação brasileira
- Quanto ao ensino aprendizagem em sala de aula, organizo minha prática seguindo as indicações estaduais, pois estas sempre realizam estudos prévios oferecendo importante suporte teórico metodológico e legal.

Comente se necessário...

3.

José William Vesentini em seu texto ‘A geografia crítica no Brasil: uma interpretação depoente’ relata que “influência de Gramsci, direta ou indireta, foi notável nesse referida confluência que oficializou, via academia, a geocrítica no Brasil”. Isso ocorre no anos de 1970/80, desde então Gramsci é citado, quando se fala em educação no Brasil e até hoje encontramos seu nome em muitas Orientações Curriculares. Esta geografia [Crítica] que se torna hegemônica nas elaborações teórico e metodológica brasileira, também é passível de crítica como se expressa Kaercher em 2004, em sua Tese, “A Geografia escolar na prática docente: a utopia e os obstáculos epistemológicos da Geografia Crítica” relata que *“muitos professores que se julgam “progressistas” raciocinam em termos de classes sociais e conscientização nessas formas apropriadas ao movimento operário. Pensamos que isso é um equívoco. O educando, em geral (estamos falando do ensino básico, evidentemente), não é um trabalhador, mas sim uma criança ou um adolescente que está se formando em termos de personalidade, e apresenta diferenças importantes conforme a faixa etária ou a condição socioeconômica. E a escola não é seu local de trabalho, nem um sindicato e tampouco um partido político”*.

Enquanto educador o que posso dizer?

- Percebo a influência marxista, principalmente, de inspiração gramsciana pois ele não é ortodoxo e faculta a introdução de metodologias e pedagogias pertinentes a atual condição da sociedade brasileira.
- Vejo que apenas uma visão não consegue contemplar as diversas possibilidades da sociedade na atualidade; mesmo o pensamento materialista histórico dialético [base teórica metodológica da geografia crítica] que apontou algumas mazelas do Sistema Capitalista não ofereceu alternativas metodológicas e pedagógicas mais apropriadas à Educação no Brasil.
- Não tenho opinião formada.

Comente se necessário...

4, Comente

Sobre os aspectos epistemológico, pedagógico e político presentes nos documentos oficiais regentes da Educação Nacional Brasileira e seu vínculo marxista gramsciano, bem como sua influência na geografia crítica escolar.

Comente...

ANEXO 11 - Fragmentos das 136 Respostas dos Professores de Geografia do Brasil

Gráficos e Resumos das 136 Respostas – formato Google Docs Disponível em:

<<https://docs.google.com/forms/d/1KTBeaufnsLTvE7QzmyplYpfzQRypfGDz7jrSYScGZMY/viewanalytics>>

RESPOSTAS — QUESTIONÁRIO VIA GOOGLE DOCS Unidades Federativas respondentes: AC, AL AP MA MG PA PB PE PI PR RN RO RR RS SC e SE
<p>-Ainda há conceitos desses pensadores que formam um pensamento dialético em nossa educação ...<u>O ensino de geografia, atualmente se estrutura em diferentes correntes, mas nota-se forte influência marxista de Gramsci.</u></p> <p>-Verifico que a geografia caminha sempre referenciando estes pensadores educacionais, Marx, Gramsci, Paulo Freire, Antonio Robert de Moraes e Milton Santos, ...termos de educação principalmente na disciplina de geografia, onde desempenharam um papel fundamental para o ensino da geografia crítica.</p> <p>-As teorias ou conceitos etimológicos apresentados por todas as diretrizes curriculares estaduais ou PCNs, servem apenas de referencial teórico...</p> <p>-Os aspectos epistemológicos, pedagógicos e políticos presentes nesses documentos, são princípios <u>norteadores que auxiliam o professor em sua prática de ensino</u> ...É importante no conteúdo trabalhado, sempre ...o lado crítico do aluno, onde ele possa opinar e saber distinguir o que é bom para ele,...</p> <p>-Se faz necessário um estudo mais aprofundado sobre a geografia crítica nestes documentos.</p> <p>-É visível uma tendência que a disciplina de Geografia tenha um direcionamento crítico, ...somos parte de um <u>todo em que as estratégias capitalistas agem sem nenhum pudor.</u></p> <p>-A geografia crítica é a que utilizamos para trabalhar os conteúdos em sala de aula.</p> <p>-Ao "importar" as ideias de marxistas como Gramsci os professores que elaboraram esses documentos <u>possuem uma visão centrada no pensamento político de esquerda, que a meu ver acaba por induzir a formação de um cidadão com esses preceitos, não aceitando outras opiniões.</u></p> <p>-As reflexões inseridas no contexto dos documentos, nos remete aos pensamentos ideológicos marxistas gramsciano, bem como evidenciam sua influência, implícita no formato disciplinar do nosso sistema educativo, numa perspectiva contextualizada, auxiliando a construção do conhecimento crítico a partir da realidade de vivência do aluno em toda sua abrangência e complexidade.</p> <p>-Os documentos possuem uma brecha entre a geografia crítica e a educação voltada para o trabalho, sendo que os PCN's tendem a influenciar nas competências e habilidades a serem desenvolvidas pelo aluno.</p> <p>- No Paraná a DCES, apresenta como base teórica e metodológica com vínculo marxista gramsciano, onde os conceitos básicos da disciplina são abordados numa perspectiva crítica da realidade.</p> <p>- Os documentos sempre enfatizam a importância de formar um cidadão crítico na sociedade,</p> <p>-Não depende só de estar escrito nos documentos oficiais também dependerá do profissional de Geografia mostrar a criticidade ao aluno e este colocar em prática no seu cotidiano.</p> <p>-Sempre percebi a filosofia Marxista, principalmente no governo Requião, até éramos orientados para não utilizar nenhuma referência às DCNs,...</p> <p>-Sem o conhecimento e ao mesmo tempo falta de interesse do aluno, não seria capaz do entendimento.</p> <p>-Ficam mais nos discursos e nos documentos do que na prática.</p> <p>-Alguns estudos <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario9/PDFs/6.06.pdf > para certa tendência de minimização da dimensão revolucionária presente na proposta de Gramsci.</p> <p>- ...Em se tratando de Geografia, criticam tanto a Geografia Clássica, abolindo em muitos momentos métodos de ensino mais tradicionais e o resultado é que os alunos, hoje, saem da escola não sabendo nem a direção dos pontos cardeais, a diferença entre um país ou continente...</p> <p>-Percebo que os documentos e diretrizes da educação brasileira, adotam nos seus documentos elementos do pensamento marxista gramsciano de uma forma sutil, eufeminística e, acredito, são nuances do pensamento marxista, e assim, o discurso não está afinado com a prática. Por outro lado, muitos docentes que se dizem marxistas e afirmam empregar o método histórico-crítico, acabam por negar em sua prática cotidiana, talvez seja a força imponente do sistema capitalista. Quanto à geografia crítica escolar, mesmo antes das grandes mudanças das décadas de 1970/80, já se falava numa ensino crítico, numa geografia crítica. <u>Acredito, mesmo adotando uma postura política que se diz marxista-gramsciano, deve-se evitar os radicalismos coléricos e intransigentes, e procurar adquirir uma visão holística da realidade.</u></p> <p>-...sim expressões ou até citações marxista gramsciano, tanto nos livros didáticos quanto em texto de estudos das semanas pedagógicas, no entanto muitas vezes as dificuldades da sala de aula faz com que sejamos meros reprodutores do Estado.</p> <p>-Os aspectos epistemológicos, pedagógicos e políticos presentes nesses documentos, são princípios norteadores que auxiliam o professor em sua prática de ensino...</p> <p>-Nos dias atuais existem geografias críticas, ou radicais, no plural...</p> <p>-Percebe-se, realmente, um vínculo com o pensamento marxista gramsciano,...</p> <p>-A utilização dos aspectos citados, vai depender da realidade do aluno assim como o tema a ser abordado.</p> <p>-...a prática pedagógica do dia a dia, a burocratização do sistema nacional de ensino muitas vezes acabam desgastando tanto os professores; nos falta tempo para uma análise mais profunda de como são elaborados os planejamentos e quais tendências eles seguem.</p> <p>-Está presente nos documentos, porém na prática, na estrutura e organização escolar e pedagógica ainda não observamos a presença dessa educação e geografia crítica.</p> <p>-O pensamento gramsciano visto sobre o patamar político...</p> <p>-Eles existem nos documentos tem sua influência e importância, passam orientação e informação ao professor...</p>

(continuação)

ANEXO 11 - Fragmentos das 136 Respostas dos Professores de Geografia do Brasil

-Nos documentos oficiais que regem a educação básica brasileira sempre temos os conteúdos marxistas gramsciano como base tirando um tanto da geografia tradicional e partindo para a geografia crítica...

-Existem leis, normas que regem a instituição escolar, e muitas de nossas opiniões não são ouvidas.

-Julgo necessário uma redefinição desses aspectos epistemológico, pedagógico e político.

-...O povo (sociedade) precisa atingir o nível da crítica com um espírito criador – pela construção de uma concepção de mundo nova, revolucionária, transformadora.

-Documentos da Educação Nacional Brasileira e a geografia crítica escolar são influenciados pela teoria marxista gramsciano porque é atual e possibilita analisar a sociedade, compreender e possivelmente atuar em sua transformação. A principal transformação seria na Educação brasileira, mas a teoria marxista gramsciano não tem demonstrado bons resultados nestas transformações.

-Cada Estado cria suas próprias pedagogias de ensino, seguindo a nacional. Porém, poucas delas são realmente trabalhadas com os professores.

-Cabe ao professor desenvolver suas aulas de maneira a levar o educando pensar e saber dar sua opinião de maneira crítica entendendo a sociedade e tendo a visão de que ele é um agente transformador.

-...”Gramsci foi um dos raros marxistas a valorizar a questão territorial... Não é porque alguns geógrafos críticos ou radicais famosos e importantes abordam somente temas sócio-econômicos que a geografia escolar deve fazer o mesmo”. (Vesentini, O que é a Geografia Crítica? Disponível: <<http://www.geocritica.com.br/geocritica02.htm>>).

-Percebo que muitos desses documentos não são do conhecimento de muitos profissionais.

-Cabe a nós professores, mostrar os conhecimentos, debate-los, explaná-los, e ter como objetivo o entendimento dos alunos, temos que deixar de lado o método conteudista, e só pensar em vencer conteúdos, e, sim fazer entender que tudo que está sendo passado e orientado é para a formação de um cidadão responsável, crítico e participativo na sociedade.

-Se não for balizada pela teoria marxista, será por outra teoria. Não há neutralidade. Alguma teoria dará fundamentação à sua prática consciente ou inconscientemente. Um raio "x" da situação social do mundo demonstra que há algo errado na concentração das riquezas; o Brasil é bom exemplo da violência que é a má distribuição das riquezas no campo e na cidade. É coerente usar uma base marxista gramsciana para sustentar a geografia crítica como forma de denunciar a injustiça e anunciar uma sociedade mais fraterna.

-...o Marxista gramsciano se refere em seus textos, sobre as condições da atual sociedade brasileira.

-Sou Professor no estado do Paraná, e estas ideias apresentam-se de forma distorcidas, pois depende do governo do momento e isso varia e muito nos trabalhos educacionais.

-Na sala de aula não funciona palavras bonitas: epistemologia, etc.

-Marx opunha-se a uma educação baseada na divisão de classes, ainda hoje pensamos e lutamos por uma escola assim ...Percebo que interfere no meu trabalho diário.

-...no início das minhas atividades enquanto educador pensava que meus educandos deveriam sempre ser filiados a partidos políticos. Hoje, costumo dizer que não que os mesmo devem sim ter uma visão geral da política além do que os partidos políticos não estão evoluindo. Ainda os pensamentos de Gramsci não foram relacionados a educação com tempo foram apropriados também a educação. E a Geografia Crítica ela vem sendo questionada devido o seu discurso carregado de ideias semelhantes ao político.

-Os documentos garante um mínimo de conhecimento pois os profissionais têm formações diferentes, pois depende da universidade em que formou.

-Vejo a escola ...oferece oportunidades e é importante o desenvolvimento do pensamento crítico...

-O que vemos atualmente nas diretrizes são pensamentos e ideias impostas por uma determinada classe que controla o ensino no período atual. Se predominasse outra classe, seria outra base epistemológica. O problema consiste no seguinte: indiferente da corrente teórica predominante, a forma de ensinar é a mesma boa e velha decoreba, a diferença é que não se decora mais nomes de rios, mas capitalismo x socialismo.

-As DCEs tem esta postura e apontam caminhos para o ensino da geografia crítica na escola.

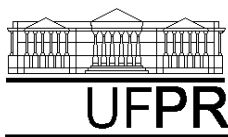
-...essas influências contribuíram para o ensino-aprendizagem de uma geografia crítica, mas ainda há muito a avançar pois ainda existem muitos educadores altamente tradicionais que ignoram tudo isso.

-...a intenção dos documentos oficiais são progressistas, pregando sempre que fuja do tradicional e mesmo da dialética. Confesso que por muitas vezes utilizo-me da Geografia Crítica marxista em minhas aulas e, as vezes até mesmo sou bem tradicional. Pensando epistemologicamente, acho que podemos utilizar de pontos positivos de todas fases da Geografia.

-Enfim, o marxismo caracteriza-se por um pronunciamento teórico radical. Pretende ser uma cosmovisão e uma revolução completa. Esta corrente não pode ser caracterizada por uma ética...

-A educação é resultado de um processo que é a relação ensino aprendizagem, portanto nunca vai ficar pronta... a prova disso são as diversas leis de diretrizes e bases: 4.024/61 5692/71 e 9394/96. Os documentos oficiais que regem a prática escolar, desta maneira há uma influência direta da linha histórico crítica

-Já é um caminho. Se os livros não apresentarem esse enfoque, preparar 40 horas aula (em sala) é utopia imaginar que o professor terá tempo ainda de buscar essa forma de pensamento. Então, cada vez mais, essa forma de pensamento precisa estar mais expressa para que a utilizemos constantemente.

ANEXO 12**Entrevista com Coordenadores/Técnico-Pedagógicos de Geografia dos NREs do Estado do Paraná.**

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR DE CIÊNCIAS DA TERRA
DEPARTAMENTO DE GEOGRAFIA
PROGRAMA MESTRADO/DOCTORADO

**IDENTIFICAÇÃO**

Nome: _____ Formação: _____
Efetivo () Outro () qual?: _____ Tempo no ensino de geografia: _____ Outro () qual?: _____

Obs:

se possível responder em 10 ou 15 linhas. Mas, sinta-se a vontade se precisar de mais ou menos espaço.
Sua participação é de suma importância para o avanço do ensino da geografia, no Brasil e no nosso Estado.
OBRIGADO!

QUESTÕES

1. Faça breve análise comparativa entre os PCNs e DCE-PR de geografia.
2. Percebe indicações ou preferências do Estado do Paraná (SEED) em relação a determinada abordagem teórico-metodológica, para o ensino de geografia. Qual? Comente.
3. Já ouviu falar sobre a influência gramsciana na geografia crítica escolar brasileira, principalmente, no Estado do Paraná. Comente.

Lista dos Participantes Respondentes.

Nome: RAUL ALFREDO SCHIER Núcleo: Curitiba — Área Metropolitana Norte Formação: GEOGRAFIA E INFORMÁTICA Efetivo (QPM) - Tempo no ensino de geografia: 8 ANOS

Nome: Carla Aparecida Coccia dos Santos Núcleo: Apucarana Formação: Geografia Efetivo (x) Outro () qual: Tempo no ensino de Geografia: 24 anos Outro - qual:

Nome: Clarice Gomes Drehmer, Núcleo: Cascavel – PR; Formação: História com habilitação em geografia; Efetivo (x); Tempo no ensino de geografia: 06 anos;

Nome: Janilce Jeane Dagostin Topanotti Núcleo: Núcleo Regional de Educação – Dois Vizinhos - Paraná Formação: Geografia e Mestre em Ciências da Educação. Efetivo (x) Tempo no ensino de geografia: 35 anos

Nome: Valdivânia Pereira Barbosa Núcleo: Guarapuava Formação: Geografia/UEL/1994 Efetivo (X) Outro (X) qual: Pedagogia/Unicentro/2006 Tempo no ensino de geografia: 19 anos Outro - qual: Pedagogia/6anos

Nome: Francelino Corrêa Neto Núcleo: Paranaguá, Lic. História (1995) Lic. Geografia (2012) Esp. História das Sociedades Ocidentais (1997) e Esp. Geografia - Análise Ambiental (1998) Efetivo (X) Outro () qual: Tempo no ensino de geografia: 19 Anos Outro - qual:

Nome: Eleana Maria Resende Núcleo: Pato Branco PR Formação: Geografia Efetivo (x) Outro () qual: Tempo no ensino de geografia: 15 anos Outro - qual:

Nome: Pablo Rodigheri Melek Núcleo: Ponta Grossa Formação: Bach/Lic. em Geografia Efetivo (X) Outro () qual: Tempo no ensino de geografia: 7 anos Outro - qual:

Nome: Preferiu não se identificar - Coordenador Técnico-Pedagógico Formação: Geografia Efetivo (x) Outro () quanto tempo no ensino de geografia: 12 anos Outro - qual:

Obs.: Foram contatados todos os coordenadores técnico-pedagógicos dos 32 NRE do Estado do Paraná.

ANEXO 13

Impressões Discursivas dos Coordenadores Técnico-pedagógicos de Geografia dos NREs do Estado do Paraná³⁰

QUESTÕES

1. Faça breve análise comparativa entre os PCNs e DCE-PR de geografia.
2. Percebe indicações ou preferências do Estado do Paraná (SEED) em relação a determinada abordagem teórico-metodológica, para o ensino de geografia. Qual? Comente.
3. Já ouviu falar sobre a influência gramsciana na geografia crítica escolar brasileira, principalmente, no Estado do Paraná. Comente.

1. R: As DCE's quando da sua criação teve o cuidado de respeitar os conteúdos dos PCN's, portanto embora siga outra ordem preserva-se a proposta nacional.

1. R: Creio que a proposta dos PCNs teve seu momento na década de 90 e início dos anos 2000, de forma muito solta e pouca aprofundada nas discussões, não na academia, mas nas Escolas, na metodologia do professor. Interessante lembrar que, como diz a sabedoria popular, "lei no Brasil só pega depois de 20 anos". Não concordo com esse posicionamento, mas vejo um descaso e um descompromisso para a realização de formações e debates consistentes na Escola. Participei da proposta de criação das DCE de Geografia, viajando, estudando, fazendo leituras (direcionadas??), mas enfim, foi uma tentativa de buscar um norte para um momento em que haviam impasses como o próprio processo de redemocratização e afirmação política. Diria que acabamos divagando nos propósitos e objetivos. Lembramos que muito estados brasileiros seguem restritamente os PCNs, e o Paraná optou por trilhar caminhos diferentes, chegando a renegar e até colocando em um pseudo-INDEX os Parâmetros Curriculares.

Vejo, apesar de tudo, condições de relacionar PCNs e DCE, respeitando suas especificidades.

1. R: A proposição dos PCNs (2013) traz a perspectiva da concentração em áreas, por exemplo: Códigos de Linguagens e suas Tecnologias, Ciências e suas Tecnologias, etc. Porém, disciplinas como geografia não desaparecem do Currículo Básico Nacional, mas existe uma menção de integração curricular. O Estado do Paraná, por meio das Diretrizes Curriculares Orientadoras da Educação Básica indica a interdisciplinariedade, a individualização das disciplinas, com conteúdos próprios que podem e devem ser trabalhados metodologicamente (não confundir com método) explicando as relações entre objetos da ciência no conhecimento escolar.

1. R: As Diretrizes Curriculares Estaduais fundamentam o trabalho pedagógico e contribuem de maneira decisiva para o fortalecimento de Educação Pública Estadual do Paraná. As diretrizes propõem-se em uma reorientação na política curricular com o objetivo de construir uma sociedade justa, onde as oportunidades sejam iguais para todos os jovens estudantes, com acesso ao conhecimento produzido pela escola, veiculado pelos conteúdos das disciplinas escolares.

As DCN comportarão a definição de um paradigma curricular para o Ensino Básico: base comum nacional – BCN + parte diversificada – PD (a ser concretizado na proposta pedagógica e no regimento de cada unidade escolar no país. Os objetivos do PCN visam subsidiar e orientar: a elaboração ou revisão curricular; a formação inicial e continuada dos professores; a produção de livros e outros materiais didáticos; as discussões pedagógicas internas às escolas; a elaboração de projetos educativos; a avaliação do sistema de educação. As DCN estão intimamente ligadas aos PCNs e ao SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica).

1. R: Numa rápida análise, os documentos se diferem, principalmente, desde a apresentação dos conteúdos aos pressupostos teórico-metodológicos. Os PCN propõem o desenvolvimento de competências e habilidades. As DCE, por sua vez, consideram os conteúdos escolares, como chamamos na Educação Básica. Os pressupostos teóricos também abordam a realidade de diferentes formas. Conforme estudiosos dessas propostas curriculares, não cabe aqui citações, os PCN apresentam ecletismo teórico com ênfase na fenomenologia. O texto das DCE, por sua vez, se apoia no materialismo com críticas às propostas pós-modernas. Porém, já existem estudos que contestam isso (HIDALGO, A.M., MELLO, C. J. A. e SAPELLI, M. L. S. (org.) Pluralismo metodológico nas diretrizes curriculares no Paraná. Guarapuava: Unicentro, 2010).

1.R: Ao comparar os PCN's com a DCE-PR, que na atual gestão denominamos DCOE-PR (Diretrizes Curriculares Orientadoras Estadual), levo em conta a linha teórica que fundamenta os referidos documentos, sendo que os PCN's tem como base a linha fenomenológica realizando uma interligação dos conhecimentos de forma geral, que ao meu ver levaram a uma superficialidade nas análises dos aspectos geográficos ligados principalmente as questões políticas que são inerentes e de suma importância na ação humana em sua relação social, principalmente nas disputas que ocorrem no e entre os diferentes grupos sociais que ocupam os espaços territoriais, por sua vez a linha histórico-crítica retomada no Estado do Paraná, a partir da elaboração e implementação das DCOE's fundamenta esta dentro de uma análise que leva a reflexão sobre o papel que cada

³⁰ Entrevistas via e-mail. Endereços eletrônicos fornecidos pelos respectivos Núcleos de Educação do Estado do Paraná.

(continuação)

grupo social exerce, levando os professores a dialogarem com conteúdos buscando tomadas de posição, influenciando a quebra da inércia de nossos alunos diante das diferentes questões socioambientais, políticas, econômicas, culturais e demográficas que dimensionam o trabalho do professor de geografia como conteúdos estruturantes na DCOE de Geografia. Também não posso deixar de destacar que os dois documentos permitem trabalharmos os conhecimentos através de temas, fato que auxilia e facilita a escolha dos conteúdos a serem abordados com os alunos, sendo que ao passar do tempo o conhecimento humano amplia cada vez mais, assim é necessário fazermos recortes que a divisão destes por tema facilita esta ação. Tanto os PCN's como as DCOE's colocaram na pauta de discussão das disciplinas os temas ligados aos novos desafios contemporâneos, mas ao serem trabalhados nos PCN's como temas transversais, levou ao entendimento que os conteúdos ligados a estes novos desafios poderiam ser trabalhados como disciplinas independentes, fato que as DCOE's tentam reverter direcionando que as questões de gênero, de geração, étnico raciais, socioambientais, organizadas na forma de leis, e as demais questões que estamos inseridos nesses novos tempos, devem ser trabalhadas em todas as disciplinas, pois só assim nós e nossos alunos desenvolveremos uma postura de respeito às diversidades levando a novos hábitos e relações de igualdade.

1. R: Tanto os PCNs e as DCEs-PR trabalham uma Geografia crítica e dinâmica interligados com a realidade próxima e distante dos alunos, considerando sempre o conhecimento prévio do educando para relaciona-los ao conhecimento científico. Com certeza a maioria dos professores que estão em sala de aula estão trabalhando realmente de uma forma crítica sobre as diversas situações no cotidiano local e global sempre que o conteúdo chamar ou quando fatos importantes acontecem. Muitas vezes o Plano de Trabalho Docente - PTD do professor de Geografia sofre mudanças ou é realimentado durante o processo pois a dinâmica da Geografia é diferente por exemplo da disciplina de Matemática.

1. R: Os PCNs apresentam um histórico das correntes geográficas e de suas práticas de ensino e aprendizagem. Propõem a abordagem dos conteúdos a partir de eixos temáticos organizados por ciclo e integrados aos temas transversais. Deixam a critério do professor escolher as abordagens ou enfoques que serão dados aos conteúdos. Muitas críticas foram direcionadas à não adoção de uma corrente teórico-metodológica específica e ao suposto esvaziamento das disciplinas ao propor um enfoque nos temas transversais. A DCE, partindo de uma reflexão sobre os sujeitos da educação básica, as dimensões do conhecimento, a necessidade da contextualização sócio-histórica e escolhendo um currículo disciplinar, apresenta a dimensão histórica e os fundamentos teórico-metodológicos da Geografia. Adota a concepção histórico-crítica, abordando os conteúdos por meio de grandes campos/dimensões, denominados como Conteúdos Estruturantes. Com base nos construtos das teorias críticas, estabelece Conteúdos Básicos a serem trabalhados e possíveis encaminhamentos metodológicos por meio de conceitos, categorias de análise e práticas pedagógicas, articulando os Conteúdos Estruturantes, Básicos e Específicos da disciplina.

1. R: Tanto os PCNs quanto as DCEs trabalham com conceitos geográficos que dão base as discussões na disciplina de Geografia. No entanto, os PCNs abarcam além de Paisagem, lugar, território, que também estão presentes nas DCEs, trazem a territorialidade, escala a globalização, as redes e técnica. Enquanto as DCEs ainda abarcam o conceito de região, natureza e sociedade. Ainda nos PCNs, são abordados as competências e habilidades e a valorização dos conteúdos, e dos temas transversais, atrelados ao fazer a ao ser. As DCEs focam a dimensão de perceber o mundo a partir de uma visão crítica, com ênfase no objeto de estudo que é o espaço geográfico, e no qual são utilizados determinantes sociais, políticos, econômicos e culturais. Utiliza o processo histórico para compreender as transformações presente e futuras. Os PCNs trabalham a cartografia como conteúdo, já as DCEs abordam a cartografia como uma metodologia que auxilia na compreensão dos conteúdos.

2.R: A abordagem teórica SUGERIDA é a histórico-crítica, mas não há proibição ou restrição em relação a outras abordagens que possam apresentar resultados melhor.

2. R: Como citado na outra questão, vejo uma necessidade premente de discutir o posicionamento histórico-crítico, porém, acredito que deveríamos suplantá-lo. Nem o neo-liberalismo, ou seja lá o que for, mas visões mais atuais de como perceber o mundo atual e suas fragilidades.

2. R: As DCE do Estado caem na corrente crítica da geografia. Portanto, há indicações pela geografia crítica, mas, ao mesmo tempo, existem conteúdos que não podem ser trabalhados pelo método marxista (dimensão socioambiental), ou seja, ao mesmo tempo que as DCE indicam cominhos metodológicos da geografia crítica, (materialismo histórico dialético) não dogmatizando esse viés, perpassam campos do conhecimento que remetem à necessidade de modo a explicar qual o olhar geográfico de que se trata.

2.R: Sim os conteúdos disciplinares e a formação continuada. Os conteúdos disciplinares são tratados na escola, de modo contextualizado, estabelecendo-se, entre eles, relações interdisciplinares e colocando sob suspeita tanto a rigidez com que tradicionalmente se apresentavam quanto o estatuto de verdade atemporal dado a eles. O interessante é de que estes conhecimentos contribuem para a crítica às contradições sociais, políticas e econômicas presentes na estrutura da sociedade. Portanto a prática pedagógica está fundamentada em diferentes metodologias, valorizando concepções de ensino, de aprendizagem e de avaliação permitindo aos

(continuação)

professores e estudantes conscientizarem-se da necessidade de uma transformação emancipadora. A formação continuada é significativa porque articula a teoria e a prática sendo capaz de provocar mudanças na postura e no fazer pedagógico tornando-se assim profissionais competentes dotados de uma fundamentação teórica consistente e com capacidade de análise e reflexão crítica de todos os aspectos que compõem e influenciam o contexto escolar.

2. R: Sim. Isso está explícito nos documentos curriculares orientadores da mantenedora. Como citado na questão anterior, o suporte é o materialismo, ainda que não se aprofunde na questão do método. A exemplo disso, podemos citar as perguntas orientadoras da análise da realidade na página 52, das DCE/Geografia.

2. R: Levou tempo para as DCOE's serem assimiladas pelos professores, que a meu ver ainda não a compreenderam na sua totalidade como também não compreenderam os PCN's no período que fundamentava o nosso trabalho em sala de aula, devido principalmente ao fato que na nossa graduação temos diferentes correntes ideológicas que cada professor de uma disciplina tenta nos levar a aceitá-las como nossas "bandeiras", nossas identidades, levando a crer que é a melhor forma de mudarmos o Mundo, assim ao assumirmos nossa posição como profissionais da educação, relutamos em aceitar teorias contrárias que a cada nova gestão de governo pode ser alterada de uma hora para outra, fato que não ocorreu com as DCE's no Paraná, sendo que esta apenas mudou de nome para DCOE's, devido a uma questão de ordem mais técnica do que metodológica de acordo com o meu conhecimento, assim vejo ela como preferência da SEED.

2. R: Geografia Crítica. Pois entende-se que para a formação de um aluno consciente das relações socioespaciais de seu tempo, o ensino da Geografia assume uma abordagem crítica e propõe a análise dos conflitos e contradições sociais, econômicas, culturais e políticas, constitutivas de um determinado espaço.

2. R: Sim, institucionalmente, desde o Currículo Básico (1990), a preferência foi pela adoção da pedagogia histórico-crítica e pela Geografia Crítica, sendo reiterado este direcionamento na DCE. Percebemos muitos avanços no sentido de incluir reflexões pertinentes desta corrente na discussão do currículo, mas ao mesmo tempo a adoção de uma só corrente como diretriz escolar ocasiona outras situações, como:

- Adoção da DCE apenas na elaboração dos planos de aula e não na prática, devido à utilização de materiais como livros didáticos e apostilas pautadas em outras linhas metodológicas;
- Engessamento na abordagem dos conteúdos, fazendo com que muitos professores não se adequem ao formato dos conteúdos básicos propostos;
- Dificuldade do corpo docente inserir um currículo calcado na pedagogia crítica devido à falta de reflexão da prática e de aprofundamento teórico para superar o currículo tradicional.

2. R: É possível perceber que as DCEs têm uma concepção de abordagem de suporte teórico crítica, onde trabalha relações socioespaciais em todas as escala geográficas, buscando compreender as transformações políticas, econômicas, sociais e culturais.

3. R: Já li algumas coisas (talvez não o suficiente) sobre o assunto e acho tudo muito oportuno (e confuso ainda). Tentar rotular o sistema educacional brasileiro e paranaense através de uma concepção teórica única só é possível de acordo com a conjuntura política de cada tempo. Se é possível perceber Gramsci na educação é porque a necessidade de um sistema educacional "revolucionário" exigida no atual contexto político-econômico se faz presente e está aberto a essa proposta. Acredito que o Brasil passa por um momento de mudança na educação que nos remete a Gramsci, e não que procure Gramsci para usar como referência, mesmo porque várias concepções pedagógicas são citadas como referência para a educação no Paraná e no Brasil buscando soluções que possam atender atual momento que vive o país (carência de mão-de-obra qualificada e revolução informacional, o que virá pela frente?). Assim a luta hegemônica afeta o sistema de educação de forma cíclica (mas de forma lenta por aqui). Entendo que, longe de estarmos vivendo uma "crise hegemônica" (dado o tempo que a esquerda está no poder) o mesmo caráter democrático que permite essa luta, favorece as discussões sobre a escola unitária de Gramsci (que vc se interessou) mas dificulta o estabelecimento de um currículo nacional parametrizado (mesmo havendo coerência entre o PCN's e as DCE's).

3. R: Sim, novamente, como o dito na questão 2, acho que podemos estar pecando na insistência de uma visão materialista-marxista-histórico-crítica, se é possível unir tudo isso...Não vejo mais espaço para a militância nos moldes dos anos 80 e 90. O Capitalismo não sobrará como a própria China provou. O século 21 descortina outros propósitos, fragilidades, realizações, é com isso que devemos direcionar nossa capacidade de ação. Também temos que pensar em conciliar a formação acadêmica com a realidade do chão da Escola contemporânea e a capacitação do educador que já atua nesse espaço, pois ainda temos educadores na Rede que não conhecem, ou se conhecem, não compreendem como é a estrutura da DCE e muito menos os PCNs ou a própria LDB.

3. R: Não existe diretamente nenhuma referência de Gramsci nas Diretrizes deste Estado. Porém podemos analisar, por exemplo, a noção de bloco regional, que reconhece a região ou "[...] a "condição regional"- a partir de práticas sociais específicas – no caso, a identidade cultural e uma certa representatividade política, configurando de certa forma aquilo que Gramsci denomina de bloco regional [...]". (HAESBAERT, 2010,p.53).

(continuação)

3. R: A influência gramsciana na geografia crítica escolar brasileira pode ser notada discretamente nos documentos oficiais que norteiam as bases legais e as abordagens didático-metodológicas. Na verdade o contexto do pensamento marxiano de Gramsci, auxiliam numa transposição de categorias clássicas da geografia como: paisagem, região, natureza e sociedade, além de proposições a exemplo de Estado, que pode perpassar epistêmica, ética e politicamente os conceitos e temas geográficos ensinados na terceira série do Ensino Médio.

3. R: Na Geografia, ainda não. Estudei Gramsci na Pedagogia, em Educação e Trabalho, tendo esse como princípio educativo. Mas, os estudos foram de Paolo Nosella e Mario Manacorda que se fundamentam também em Gramsci.

3.R: Já faz algum tempo que quase em todos os encontros ligados a educação e as ações dos profissionais da educação nos quais participei e participo, Gramsci é citado ou está nas referências dos documentos de leitura, como também Marx e Foucault, houve alguns palestrantes que faziam questão de ler trechos de textos gramscianos e parafrasear Gramsci. Trabalhamos na geografia os conceitos elaborados por este pensador, mas conseguir na prática uma escola democrática e ética formando um aluno cidadão, ainda não tivemos sucesso, pois estas ações estão numa fase embrionária que pode ser interrompida devido às novas posturas adotadas pelos nossos alunos ao chegarem aos bancos escolares e encontrarem uma escola que até busca alternativas metodológicas que de conta dos desafios contemporâneos, mas presa a práticas administrativas e burocráticas tradicionais, que valorizam mais o “tempo escola”, que destaco como sendo o tempo dos registros de Livros de classe, de canhotos de notas, de relatórios bimestrais e anuais do que o “tempo de aprendizagem” que cada um de nós de acordo com nossas potencialidades e dificuldades temos para garantirmos um aprendizado efetivo, e este tempo não é de um bimestre ou de um ano letivo e sim de um processo de ensino e aprendizagem que valoriza as potencialidades e busca alternativas metodológicas, independente de corrente ideológica, que leve a superação das dificuldades que o aluno apresentar.

3. A própria DCE se reporta a Gramsci nas Dimensões do Conhecimento, entendendo a escola como o espaço do confronto e diálogo entre os conhecimentos sistematizados e os conhecimentos do cotidiano popular.

3. R: Não lembro de reflexões específicas sobre a influência das ideias do autor na Geografia, embora percebamos a presença desta em grande parte dos documentos e obras apresentadas dentro da corrente histórico-crítica, especialmente vindas das ciências humanas e da pedagogia. Na Geografia acredito que exista uma adoção destes posicionamentos a partir dos debates mais amplos sobre a educação na vertente crítica.

3. R: Sim. Mas tenho pouco aprofundamento com este tema. A teoria gramsciana permite pensar o homem como sujeito de sua história e cabe a ele o processo de transformação da sociedade. Neste sentido, penso que é papel também da escola, levar o aluno ser um sujeito crítico, atuante na desarticulação da ideologia dominante e na emancipação do indivíduo.